مهارات التدريس الصفي الفعال

والسيطرة على المنهج الدراسي

الدكتور
محمد عيسى أبو سمور



مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي

تأليف

د. محمد عيسى ابو سمور

الطبعة الأولى

2015





- **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**
- **د.محمد عيسى ابو سمور**



دار دجلة
ناشرون وموزعون

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان- شارع الملك حسين- مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس: 0096264647550
خلوي: 00962795265767
ص.ب: 712773 عمان 11171- الأردن
E-mail: dardjlah@ yahoo.com
www.dardjlah.com

❖ رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/7/2746)

9957-71-361-4:Isbn

الآراء الموجودة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الجهة الناشرة

المقدمة

إن الناظر إلى مخرجات التعليم العام للطلاب في شتى دول العالم العربي يجد أن نسبة كبيرة منهم ليست في المستوى المأمول من ناحية امتلاكها للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والقدرات الرياضية والعلوم بمختلف الفروع فهنالك ضعف عام نتج عن عدة عوامل اقتصادية وثقافية وسياسية، وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل المعلمين والمشرفين ومؤسسات الدولة الا انها لم تحقق النتائج المرجوة، ولرأب الصدع وانقاذ ما يمكن انقاذه واللحاق بالركب، لزم أن يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثرة، ومنها نوعية التدريس المقدم للطلاب أي أسلوب التعليم والتعلم، وجعل التدريس فعالاً قادراً على إحداث التغيير المطلوب.

ومن هنا كان لابد من أن نصل إلى تدريس يتصف بالفاعلية ويكون ذو نمط يفعل من دور الطالب في التعلم فلا يكون الطالب فيه متلق للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة.

وبكلمات أكثر دقة لا بد أن يكون هذا النمط من التدريس معتمداً على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.

فمن المتوقع من التدريس الفعّال أن يربي التلاميذ على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحا شخصياً تقف دونه كل الطموحات الأخرى انه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه

ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم ليس من خلال المراحل التعليمية فقط ولكن مستمرة يُنتظر أن توجدها وتنميها المراحل التعليمية التي يمر من خلالها الفرد.

فالتدريس الفعال يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص. وهذا يعني أن التدريس الفعَّال يحول العملية التعليمية التعلمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم.

وهو ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب.



مدخل إلى فهم

مهارات التدريس الفعال





مدخل إلى فهم مهارات التدريس الفعّال

المفهوم العام عملية التدريس

التدريس في مفهومه التقليدي هو كل ما يقوم به المعلم من نشاط، لأجل نقل العلوم والمعارف إلى عقول التلاميذ. وهذا المفهوم يركز على أن دور المعلم يتميز بالإيجابية، بينما يكون دور التلميذ سلبي في معظم الأحيان، وهذا ما يجعل من التلميذ غير مطالب بتوجيه الأسئلة، أو إبداء الرأي، لأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ.[1] إلا أن هذا المفهوم التقليدي لعملية التدريس كان سائدا قديما، أما اليوم فتغيرت المفاهيم وتبدلت الظروف، وغزا التطور العلمي كل مجالات الحياة، مما أوجد مفهوما جديدا للتدريس.

ومع تطور المفاهيم الحديثة وتعدد الأساليب الفعالة في التدريس الحديث ظهر مصطلح التدريس بمفهومه المعاصر والذي يمكننا تعريفه بأنه عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعلم والتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ، والإدارة المدرسية، والغرف الصفية، والأسرة والمجتمع، لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية، والتدريس إلى جانب ذلك عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة.[2]

وهذا التعريف الحديث جعل من التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين، لكل منهما أدوار يمارسها لتحيق أهداف معينة، ونجد هنا أن التلميذ لم يعد سلبيا

(1) حميدة ، امام مختار وآخرون : مهارات التدريس ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، 2000 م .

(2) جابر عبد الحميد جابر : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 2006 م .

في موقفه كما لاحظنا في مفهوم التدريس التقليدي، حيث أنه يأتي إلى المدرسة مزودا بخبرات عديدة، كما أن لديه تساؤلات متنوعة نحتاج إلى إجابات. فالتلميذ يحتاج إلى أن يتعلم كيف يتعلم، وهو في حاجة أيضا إلى تعلم مهارات القراءة والاستماع، والنقد، وإصدار الأحكام.

ولا بد من النظر إلى الموقف التدريسي على نحو كلي، حيث أنه يضم عوامل عديدة تتمثل في: المعلم، والتلاميذ، والأهداف التي يرجى تحقيقها من الدرس، والمادة الدراسية، والزمن المتاح، والمكان المخصص للدرس، وما يستخدمه المعلم من طرق للتدريس، إلى جانب العلاقة . التي ينبغي أن تكمن وثيقة . بين المدرسة والبيت، والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي له التلميذ.

التميز في التدريس المعاصر:

يمتاز التدريس المعاصر عن التدريس التقليدي بعدة ميزات نجملها في الآتي:

1) يعتبر التدريس المعاصر التلاميذ هم محور عملية التربية، فعلى أساس خصائصهم يتم تطوير الأهداف، واختيار المادة الدراسية، والأنشطة التربوية، وطرق التدريس، والوسائل اللازمة لذلك. وليس كما هو الحال في التعليم التقليدي حيث تحدد الأهداف حسب رغبة المجتمع، أو من ينوب عنه، ثم يتم اختيار المادة الدراسية، والأنشطة، والطرق المصاحبة لذلك، ومن هنا ندرك أن التعليم التقليدي يرتكز حول المعلم أو المنهج.

2) ويقوم التدريس المعاصر عملية شاملة بتنظيم وموازنة كافة معطيات العملية التربوية، من معلم وتلاميذ، ومنهج، وبيئة مدرسية، لتحقيق الأهداف التعليمية، دون تسلط واحدة على الأخرى، أما في التدريس التقليدي فإن العملية التربوية محصورة غالبا في المعلم والمنهج.

3) التدريس المعاصر يهدف إلى بناء المجتمع وتقدمه ويكون ذلك عن طريق بناء الإنسان الصالح، أو المتكامل فكرا وعاطفة وحركة، بحيث لا يكون التدريس عملية اجتهادية تهتم بتعلم التلاميذ لمادة المنهج، أو ما يريده المعلم دون التحقق من فاعلية هذا التعلم، أو أثره على التلاميذ أو المجتمع.

4) يقوم التدريس المعاصر باختيار ما يتناسب مع التلاميذ ومتطلبات روح العصر من المعلومات والأساليب والمبادئ.

5) يساهم التدريس المعاصر بالعملية التوعوية بحيث يشترك في ذلك كل من المعلم وأفراد التلاميذ، كل حسب قدراته، ومسؤولياته، وحاجته الشخصية، بحيث لا يكون عملية إلزامية مباشرة، تبدأ بأوامر المعلم ونواهيه، وتنتهي بتنفيذ التلاميذ جميعا لهذه المتطلبات.[3]

عوامل يعتمد عليها التدريس المعاصر

التدريس بمفهومه المعاصر يشير إلى مرحلة عملية تتم بوساطتها ترجمة الأهداف، والمعايير النظرية، والأنشطة التربوية (المنهج) إلى سلوك واقعي محسوس، ولا يتوقف هذا التدريس على المعلم فقط، بل يغطي أيضا كيفية الاستجابة للموقف التعليمي وتنظيمه الذي يتكون في العادة من المنهج، وغرفة الدراسة، والتلاميذ.

ومما سبق تتحدد العوامل التي ترتكز عليها العملية التربوية والتعليمية وهي: المعلم ـ التلاميذ ـ غرف الدراسة ـ الزمن المتاح لتنفيذ الدرس ـ طرق التدريس التي على المعلم إتباعها عند شرح الدرس.

(3) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

أهمية مهنة التدريس من منظور التدريس المعاصر:

مهنة التدريس من المنظور القديم إلى المعاصر هي أشرف المهن التي يؤديها الإنسان عامة والمعلم خاصة، لما يتركه العاملين في هذا الميدان وهم المعلمون من آثارا واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب، كما هو الحال مع أصحاب المهن الأخرى، كالأطباء والمهندسين والمحامين والحرفيين، و يؤثر المعلم تأثيرا كبيرا على عقول طلابه وشخصياتهم، وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة. وتعد عملية التدريس والتعلم الأساس والأسبق بين المهن الأخرى، فالطبيب والمهندس والمحامى والمحاسب والصيدلي وغيرهم لابد وأن يمروا تحت يد المعلم، لأنهم من نتائج عمله وجهده وتدريبه في مراحل التعليم المختلفة. أضف إلى ما سبق أن المعلم يحاول دائما من خلال مهنة التدريس أن يجدد ويبتكر، وينير عقول التلاميذ، ويهذب طباعهم، وأن يوضح الغامض، ويكشف الستار عن الخفي، ويربط بين الماضي والحاضر، ويخلق في نفوس الأجيال الناشئة الأمل واليقين، ويؤهلهم لبناء المجتمع الناجح القائم على فهم الحياة ومتطلباتها.

مبادئ التدريس المعاصر:[4]

من خلال ما سبق من شرح لمفهوم التدريس المعاصر ومرتكزاته أوجز التربويون المبادئ العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التدريس والتي سنستعرض بعضا منها:

1) يمثل التلميذ في التدريس المعاصر محور العملية التربوية، دون المعلم أو المنهج أو المجتمع.

---

(4) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

2) تتلاءم مبادئ وإجراءات التدريس المعاصر لحالة التلاميذ الإدراكية، والعاطفية والجسمية، فتختلف الأساليب المستخدمة في التدريب باختلاف نوعية التلاميذ.

3) يهدف التدريس المعاصر إلى تطوير القوى الإدراكية والعاطفية، والجسمية والحركية للتلاميذ بصيغ متوازنة، مراعيا أهمية كل منها لحياة الفرد والمجتمع، دون حصر اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأخرى.

4) يهدف التدريس المعاصر إلى تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ولا يحصر نفسه في دراسة الماضي لذاته.

5) يمثل التدريس المعاصر مهنة علمية مدروسة، تبدأ بتحليل خصائص التلاميذ، وتحديد قدراتهم، ثم تطوير الخطط التعليمية، واختيار المسائل، والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها.

6) يبدأ التدريس المعاصر بما يملكه التلاميذ من خبرات، وكفايات وخصائص، ثم يتولى المعلم صقلها وتعديلها أو تطوير ما يلزم منها.

7) يهدف التدريس المعاصر كعملية إيجابية مكافئة إلى نجاح التلاميذ بإشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم، لا معاقبتهم نفسيا أو جسديا أو تربويا بالفشل والرسوب كما هي الحال في الممارسات التعليمية والتعلمية التقليدية.

8) يرعى التدريس المعاصر مبدأ التفرد في مداخلاته وممارساته حيث يوظف بهذا الصدد المفاهيم التالية:[5]

---

(5) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

أ) معرفة خصائص أفراد التلاميذ الفكرية والجسمية والقيمية.

ب) توفر التجهيزات المدرسية وتنوعها.

ج) تنوع الأنشطة والخبرات التربوية التي تحفز التلاميذ إلى المشاركة، والإقبال على التعليم.

د) استعمال المعلم لوسائل تعليمية متنوعة، يقرر بوساطتها نوع ومقدار تعلم التلاميذ، وفاعلية العملية التربوية بشكل عام.

ه) تنوع أسئلة المعلم من حيث النوع والمستوى واللغة والأسلوب والموضوع.

و) سماح المعلم للتلاميذ بأن يقوم كل منهم بالدور الذي يتوافق مع خصائصه وقدراته، ثم اختيار النشاط التربوي الذي يتلاءم مع هذه الخصائص والقدرات.

التدريس المعاصر والتركيز على وجود المعلم الكفء:

المعلم هو العنصر الأساس في العملية التعليمية، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها، فالمعلم هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. لذلك يجب أن تتوافر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع التلاميذ من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.[6]

---

(6) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1989 م.

ومما سبق يمكننا تحديد بعض الصفات الأساسية التي يجب أن تتوافر في المعلم الكفء الذي يمكنه أن يساعد في تفعيل دور التدريس المعاصر وهي:

1) الالتزام الفطري بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس، حيث يؤدى هذا الالتزام بالمعلم إلى إنتاج تعليم منتظم وهادف ومؤثر.

2) أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في المهنة، فيكتسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس.

3) أن يكون ذا شخصية قوية، يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل، والحزم والحيوية، والتعاون والميل الاجتماعي.

4) أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي، لا بد أن يجرى فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه.

5) مثقفا واسع الأفق، ولديه اهتمام بالقراءة، وسعة الاطلاع، ومتذوقا ناقدا.

6) أن يتسم بالموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة، دون تحيز أو محاباة.

7) أن يكون مثلا أعلى لتلاميذه، فشخصية المعلم تبنى شخصيات التلاميذ، لذلك يجب أن يكون المعلم أنموذجا يحتذى به للتصرف السليم في جميع المواقف.

8) أن يمتلك القدرة على ضبط الفصل، وشد انتباه التلاميذ لما يدرّس، وحفظ النظام داخل غرفة الدراسة، وخلق مناخ مريح، ومشجع على التعلم.

9) الإلمام بأكثر من طريقة أو أسلوب لتنفيذ عملية التدريس. بل يجب أن يستخدم أكثر من طريقة في شرح الدرس الواحد، وذلك حسب نوع الدرس المطروح للبحث والمناقشة.

10) إلى جانب العديد من الصفات الشخصية المكملة لما ذكرنا، كالصوت الواضح المسموع، والصدق والأمانة، والمرح ودماثة الخلق، والتواضع والتأدب في الألفاظ، والتزين بالمظهر العام، وغيرها من الصفات الأخرى.

الفصل الأول

أساليب التدريس الفعَّال الحديثة

الفصل الأول
أساليب التدريس الفعّال الحديثة

أساليب التدريس هي إحدى مكونات المنهج الأساسية، ذلك أن الأهداف التعليمية، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه.

ومن هنا يمكن اعتبار التدريس همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج. والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرو في الوقت نفسه.[1]

ومن خلال طريقة التدريس التي يتبعها المعلم، ومن خلال استثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم. يصبح الدرس مرغوبا فيه لدى الطلاب ومن الأهمية بمكان أن نؤكد على أن المعلم هو الأساس. فليست الطريقة هي الأساس، وإنما هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى التلاميذ. وقبل أن نستعرض أنواع أساليب التدريس ينبغي أن نشير إلى مواصفات الأسلوب الناجح، بحيث نذكرها كما يلي:[2]

1) بداية يجب أن نفهم أن التربويين يتركون للمعلم حرية اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف.

---

(1) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

(2) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م.

2) أن يكون الأسلوب متمشيا مع نتائج بحوث التربية، وعلم النفس الحديث، والتي تؤكد على مشاركة الطلاب في النشاط داخل الحجرة الصفية.

3) أن تكون الطريقة التي يتبعها المعلم متمشية مع أهداف التربية التي ارتضاها المجتمع، ومع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.

4) أن يضع في اعتباره مستوى نمو التلاميذ، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية التي مرورا بها من قبل.

5) نتيجة للفروق الفردية بين التلاميذ، فإن المعلم اللماح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كل أسلوب مع مجموعة من الطلاب.

6) مراعاة العنصر الزمني، أي موقع الحصة من الجدول الدراسي، فكلما كانت الحصة في بداية اليوم الدراسي كان الطلاب أكثر نشاطا وحيوية. كما ينبغي على المعلم أن يراعى عدد الطلاب الذين يضمهم الفصل، حيث أن التدريس لعدد محدود منهم قد يتيح للمعلم أن يستخدم أسلوب المناقشة والحوار دون عناء.

أسلوب التدريس عن طريق المحاضرة

وهذه الطريقة هي من أكثر أساليب التدريس شيوعا، حيث تستخدم بوساطة الغالبية العظمى من المدرسين في مراحل التعليم المختلفة. وقد ارتبطت هذه الطريقة بالتدريس منذ أقدم العصور، على أساس أن المعلم هو الشخص الذي يمتلك المعرفة وأن المستمعين ينتظرون أن يلقى عليهم بعضا مما عنده، بهدف إفادتهم وتنمية عقولهم، وهذا المعنى يتفق ومفهوم المدرسة باعتبارها عاملا من عوامل نقل المعرفة إلى الطلاب.[3]

(3) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م.

ويفهم من اسمها أن المعلم يحاضر طلابه مشافهة ويشرح لهم المعلومات الجديدة التي تتعلق بموضوع الدرس، وهذا يبتعد بها عن أن تكون عملية إملاء من كتاب أو مذكرة. والمعلم أثناء شرحه يستخدم صوته بطبقاته المختلفة، كما يستخدم يديه للإيضاح، بل وبقية أعضاء الجسم، مراعيا الحركات التي تعبر حقيقة عن الأفكار التي يريد توصيلها للطلاب.[4]

ولكي تكون المحاضرة التي يلقيها المعلم على طلابه جيدة، لابد أن تتوافر فيها الشروط التالية:

1) التحضير لها قبل موعدها بوقت كاف: وهذا الشرط من الأسس الهامة في المحاضرة، ومع ذلك نجد الكثير من المعلمين يهملونه باعتبار أنهم على علم بما سيحاضرون، وقد درسوه وتعلموه من قبل.

2) المدخل السليم إلى الموضوع: على المعلم الواعي أن يدرك أن طلابه ليسوا مشغولين بالموضوع الذي سيقوم بتدريسه، نظرا لازدحام جدول اليوم الدراسي بالعديد من الدروس، وهذا الوضع يفرض على المعلم أن يبحث عن مدخل مناسب لدرسه. ويشترط في هذا المدخل أن، يثير دافعية التعلم لدى الطلاب.

3) ربط موضوع المحاضرة الجديدة بموضوع المحاضرة أو المحاضرات السابقة، بحيث يستعيد الطلاب وحدة الموضوع وترابطه.

4) ليس كون المعلم هو المحاضر، أن يظل هو المتحدث الأوحد في الفصل، حتى لا يصيب الطلاب بالملل.

5) مراعاة الفروق الفردية بين طلاب الفصل الواحد، فلا يجب أن يتوقع المعلم أن يتابعه كل التلاميذ بالاهتمام نفسه.

---

(4) باري جيمس، . اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد"، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، معهد التربية، بيروت.

6) مراعاة جودة اللغة التي يستعملها المعلم: بحيث يكون جيد الأسلوب، منتقيا لألفاظه بعناية، وجمله مترابطة بحيث تؤدى المعنى المقصد بالفعل، لذلك نؤكد دائما على استخدام اللغة العربية الفصحى.

7) ليس معنى المعلم ينبع طريقة المحاضرة، الا يقوم بأي نشاط آخر في الفصل، إذ أن هناك من الوسائل الأخرى ما يدعم هذه الطريقة.

8) أن يلخص من افواه الطلاب أهم النقاط التي وردت في المحاضرة.

ولهذه الطريقة العديد من الإيجابيات نوردها فيما يلي:

1) يعطى الطلاب من خلالها قدرا من المعارف الجيدة حول موضوع الدرس.

2) تنمى في الطلاب حب الاستماع، كم تستثير فيهم الإيجابية والفاعلية، عندما يدربهم المعلم على إلقاء الأسئلة.

3) يستطيع المدرس من خلالها، أن ينمي في الطلاب عادة حب القراء، ومهارة الاستفادة من المكتبة.

4) يمكن للمدرس من خلالها أن يتعرف على الطلاب المتيقظين معه، والذين شردت عقولهم بعيدا عن الدرس.

5) يستطيع المدرس من خلال نبرات صوته، رفعا وخفضا أن يؤكد على بعض المعاني، وأن يبرز أهمية بعض المواقف.

6) تصطبغ المحاضرة عادة بشخصية المعلم وبثقافته.

7) يستطيع المدرس من خلال المحاضرة، وما يثار فيها من أسئلة حوار، أن يتعرف على مستويات طلابه.

ولهذه الطريقة بعض السلبيات التي لا بد من الوقوف عندها وهي:

1) سلبية التلاميذ أنفسهم، وخصوصا إذا انهمك المدرس في المحاضرة، ونسى تماما أنه يجب إشراكهم معه.

2) إذا لم يثر المعلم في طلابه مهارة القراءة والبحث، فقد يصبح هو المصدر الوحيد للمعرفة يقدمها لهم جاهزة فيستمرئون الكسل.

3) إذا لم يتوقف المعلم أثناء المحاضرة، كي يختبر طلابه . بأي طريقة كانت . فيما يقول، فلقد ينتهي به الأمر وعدد كبير منهم لم يفهم شيئا مما كان يقول.

4) إذا طال زمن إلقاء المحاضرة، دون أن يقطعه المعلى بسؤال، أو ملاحظة ذكية، فإن الطلاب قد يملونه وينصرفون عنه.

5) إذا لم ينتبه المعلم إلى الفروق الفردية بين الطلاب، فقد يضيع الطلاب الضعاف في الفصل، بسبب تركيز المعلم أثناء المناقشات في المحاضرة على طائفة من الطلاب.

6) إذا لم يستطع المدرس أن يضبط نفسه تماما على الوقت المحدد، بحيث يجزئه على المحاضرة، وعلى الأسئلة، وعلى الحوار والمناقشات، فقد يسرقه الوقت، ولا يحقق ما خطط لنفسه أن يحققه من درسه.

أسلوب التدريس عن طريق الأسئلة

يقوم المدرس في هذا الأسلوب بإلقاء الأسئلة على الطلاب، وهو من أكثر أساليب التدريس شيوعا، وليس ذلك إلا لأن هذا الأسلوب يعتبر أداة طيبة لإنعاش ذاكرة الطلاب، ولجعلهم أكثر فهما، بل ولتوصيلهم إلى مستويات عالية من التعليم.[5]

---

(5) السعدني، عبد الرحمن محمد،، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز.، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

ولكي تكون طريقة الأسئلة التي يلقيها المعلم على طلابه جيدة، لابد أن تتوافر فيها الشروط التالية:

1) يعتبر التحضير الجيد للموضوع الذي سيتناوله المدرس من خلال طرح الأسئلة، من أهم الشروط لنجاحها. إذ على المدرس أن يفكر جيدا في نوعية الأسئلة التي سيلقيها، بحيث تكون ملائمة للموضوع، ومناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وفي مستوى الطلاب.

2) لا يعني طرح المدرس للأسئلة أنه سيصبح الشخص الوحيد الذي من حقه أن يسأل، بل إن المدرس الحاذق هو الذي يتيح لطلابه فرصة السؤال، سواء أكانت هذه الأسئلة موجهة إليه أم إلى الطلاب أنفسهم.

3) ينبغي أن يكون المدرس متيقظا عند استخدامه لطريقة المناقشة، بحيث لا تخرجه إجابات بعض الطلاب أو أسئلتهم عن إطار الموضوع المحدد للمناقشة.

4) من شروط صياغة الأسئلة أن تبدأ من أشياء بسيطة ميسرة يعيها الطلاب، وأن تتدرج إلى الأكثر صعوبة شيئا فشيئا.

5) يجب أن تكون صياغة السؤال واضحة لغويا، ومحددة الهدف، بحيث يعرف الطالب الشيء المراد منه ليجيب على بالتحديد.

6) ينبغي أن يكون السؤال من النوع الذي يتحدى ذكاء التلميذ، ويجعله يعمل تفكيره، ليصل إلى إجابة ترضيه، وتشعره أنه أتى شيئا ذا فائدة.

7) على المعلم أن يتحلى طوال إدارته للدرس بهذه الطريقة بروح طيبة، لا تأخذ طابع الجو المتزمت، كما أنه لا ينبغي أن يترك العملية لتهبط إلى الهزل، فخير الأمور الوسط.

8) لجعل جو الفصل جوا طيبا فإن على المعلم أن يتلقى كل إجابة بوجه بشوش وروح طيبة.

9) على المعلم ألا يتقبل من طلابه إلا الإجابات الواضحة والمحددة.

10) أن يشعر المدرس طلابه أن عنصر الوقت مهم جدا، وأن ينبههم إلى أن أهداف الدرس أثمن عنده من أن تضيع بسبب بعض الأسئلة التافهة.

ولهذه الطريقة العديد من الإيجابيات نوردها فيما يلي:

- يستطيع المعلم أن يتعرف على كثير من الأمور التي تدور في أذهان الطلاب، وذلك من خلال إجاباتهم على أسئلته.
- يمكن للمعلم أن يكتشف ما إذا كان طلابه يعون شيئا من الحقائق حول موضوع الدرس أم لا.
- يستطيع المعلم من خلال طريقة الأسئلة تنمية قدرة التفكير عند اللطلاب.
- يستطيع المعلم من خلال طريقة الأسئلة أن يستثير الدافعية في التعلم عند طلابه.
- يمكن للمعلم أن يجعل طلابه ينظمون أفكارهم، وذلك إذا اتبع أسلوبا تربويا سليما في إلقاء الأسئلة.
- تفيد المعلم عند مراجعة الدروس، لمعرفة ما تحقق من أهداف.
- يتمكن الطالب من خلال مهارة التدريب من التعبير عن ذاته.
- يساعد المدرس على تشخيص نقاط القوة والضعف في طلابه.
- تركز هذه الطريقة على أن تجعل الطالب يستعمل فكره، لا مجرد ذاكرته.

ولكن لهذه الطريقة بعض السلبيات التي يجب الوقوف عندها وهي:

1) إذا لم ينتبه المدرس إلى عنصر الوقت، فقد ينتهي الوقت، قبل أن ينتهي مما خطط له، أو لإنجازه.

2) قد يتورط بعض المدرسين في الضغط على بعض الطلاب بالأسئلة الثقيلة، مما قد ينفرهم من الدرس.

3) هناك بعض الطلب قد يبادرون المعلم بالعديد من الأسئلة بحيث يصرفونه هو عن توجيه الأسئلة إليهم، ومن ثم لا يعرف مستواهم الحقيقي.

4) إذا انشغل المدرس بالإجابة على أسئلة الطلاب، فإن ذلك قد يجره بعيدا عن بعض نقاط الدرس الأساسية.

أسلوب التدريس عن طريق المناقشة

وهي إحدى طرق التدريس المهمة المتبعة، والتي تنسب إلى سقراط. وهذه الطريقة يمكن أن تستخدم الأسئلة فيها أثناء إدارتها، ولكنها ليست هي الأساس فيها.[6]

ومما ينبغي أن يراعى في هذه الطريقة، أن يبتعد فيها النقاش العلمي عن أن يكون مجرد حديث غير هادف بين مجموعة، أو هراء عفويا، أو مجرد جدل.

بل ينبغي أن تكون نقاشا هادئا هادفا، يتقدم الطلاب من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة، يخطط لها المعلم سلفا. كذلك فإن المناقشة ليست مجرد مجموعة من الآراء التي يلقيها أصحابها عفويا، وإنما يجب أن يسبقها القراءة والتحضير اللازمين.

---

(6) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

والذين يحبذون هذه الطريقة، يقولون عنها إنها تبتعد بالتدريس عن أن يكون من طرف واحد، هو المعلم، وأن المعلم عندما يتبعها فإنما يستثير طلابه نحو استغلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة، أو اكتسابها، وهذا المعنى في حد ذاته يحمل في طياته ميزة، أنه يكافئ صاحبه في الحال، لأنه يشعر أنه قد حقق ذاته، وأكدها بين زملائه.[7]

ولكي تكون طريقة المناقشة جيدة، لابد ان تتوافر فيها الشروط التالية:

1) على المعلم أن يحدد نوعية الموضوع الذي يريد تدريسه، وهل هو يصلح لأن يتبع في أدائه أسلوب المناقشة أم لا، فبعض موضوعات القواعد قد لا يصلح أداؤها بطريقة المناقشة، بينما إثارة الحوار والنقاش حول الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية التي كانت سائدة وقت نبوغ أحد الشعراء، قد تكون مناسبة لذلك.[8]

2) بعد تعيين الموضوع المطروح للمناقشة، ينبغي على المدرس أن يخبر طلابه به، كي يبدؤوا قراءاتهم حوله، ليكونوا خلفية معقولة عنه.

3) قد يكون من المناسب أن يرتب المدرس طلابه في الفصل عند جلوسهم على شكل نصف دائرة، فهذا يسمح لهم برؤية تعبيرات وجوههم وانفعالاتهم.

4) ينبغي أن يخصص المعلم في البداية جزءا قليلا من وقت الناقشة لتوضيح موضوعها، والأفكار الرئيسة فيها، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

---

(7) باري جيمس، .. اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، معهد التربية، بيروت.

(8) علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م.

5) قد يكتشف المعلم أن هناك بعض الطلاب الذين يريدون أن يسيطروا على جو المناقشة، بسبب شخصياتهم القوية، أو لقراءتهم كثيرا حول الموضوع، وهنا على المدرس ألا يحبطهم أو يكبتهم، وإنما عليه أن يضع من الضوابط ما يوقفهم عند حد معين حتى لا يضيعون فرص الاستفادة على الآخرين.

6) عند المناقشة ينبغي على المعلم أن يكون حريصا على ألا يخرج أحد الطلاب عن حدود الموضوع الذي حدده.

7) على المعلم أن يكون حريصا على أن تسير المناقشة في طريقها الذي رسمه لها مسبقا بحيث تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التي رسمها لها قبل الدرس.

8) ينبغي على المعلم أن يبدأ المناقشة، ويبين الهدف منها، وفي أثنائها يجب أن يجعلها مستمرة.

9) من المفضل أن يلخص المدرس. من حين لآخر ما وصلت إليه المناقشة.

10) ينبغي على المعلم كتابة العناصر الأساسية للمناقشة على السبورة، أو يعهد لأحد طلابه بكتابتها.

11) في نهاية المناقشة يأتي دور المدرس في ربط جميع الخيوط التي دارت حولها المناقشة إلى بعضها البعض، بحيث تتضح أمام الطلاب وحدة الموضوع وتماسكه، واستنتاج الأهداف العامة التي وضعت له لتحقيقها.

ولهذه الطريقة العديد من الإيجابيات نوردها فيما يلي:

1) إن المناقشة تجعل الطلاب مشاركين فعليين في الدرس.

2) بمشاركة الطلاب الفعلية في المناقشة يزداد تقديرهم للعلم.

3) هذا الأسلوب في التدريس يستثير قدرات الطلاب العقلية، ويجعلها في أفضل حالاتها، نظرا لحالة التحدي الذي يعيشه الطلاب في الفصل.

4) ينمى فيهم هذا الأسلوب احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم.

5) يساعد هذا الأسلوب على تعويد الطلاب على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو التحرج من إبداء آرائهم.

6) هذا الأسلوب يجعل الطالب يشعر بالفخر والاعتزاز، عندما يجد نفسه قد أضاف جديدا إلى رصيد زملائه المعرفي بعدا جديدا.

7) هذه الطريقة تنمى لدى الطلاب روح العمل الجماعي.

8) يفيد هذا الأسلوب تربويا في تعويد الطلاب على ألا يكونوا متعصبين لآرائهم.

ولهذه الطريقة بعض السلبيات التي لا بد من الوقوف عندها وهي:

1) إذا لم يحدد المدرس موضوعه جيدا، فقد تختلط عليه الأمور.

2) قد يسرق عنصر الوقت المتكلمين لكثرة عددهم.

3) إن المعلم الذي لا يكون واعيا لشخصيات طلابه في الفصل، قد ينفلت منه الزمام بحيث تسيطر منهم مجموعة على الحديث.

4) إذا لم يطلب المعلم من طلابه قراءة الموضوع مسبقا، فإن درسه سوف يتحول إلى مجموعة من المهاترات الفارغة.

5) إذا لم يضبط المعلم ٔدارة الحوار والنقاش بين الطلاب، فإن الدرس سوف يتحول إلى مكان للفوضى يتحدث فيه الجميع كما يشاء.

6) إذا لم يهتم المعلم بتسجيل الأفكار المهمة التي ترد أثناء المناقشة في الوقت المناسب، فإنها قد تضيع وتضيع الفائدة المرجوة منها.

بعض طرق التدريس الأخرى:

وفيما يلي سنشير إلى بعض طرق وأساليب التدريسية الأخرى والتي قد لا تقل أهمية عن سابقاتها، ولكن استعمالها ينحصر داخل بلاد معينة، وقل أو يكاد

ينعدم استعمالها في البلاد النامية لقلة الإمكانات، أو لعدم وجود المناخ التعليمي المناسب لتطبيقها. ومن هذه الطرق الآتي:

1) طريقة التدريس من خلال اللجان: وهي إحدى الطرق الحديثة التي تعتمد على تقسيم الطلاب إلى جماعات، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

2) طريقة المشروع: إحدى طرق التدريس الحديثة والمتطورة المنفذة في البلاد المتقدمة ولاسيما الولايات المتحدة، وهي تقوم على التفكير في المشروعات التي تثير اهتمامات الطلاب الشخصية، وأهداف المنهج الموضوع من قبل الخبراء. تجمع هذه الطريقة بين القراءة، وبين الاطلاع على المشروع، والخبرة العلمية، والممارسات النشطة التي يقوم بها الطلاب.[9]

3) طريقة حل المشكلات: من الأساليب التدريسية الشائعة، والمفيدة تربويا، حيث تنمى عددا من المهارات بين الطلاب، تنفذ هذه الطريقة مع الطلاب على شكل جماعات وأفراد وفي كل المراحل، مثلها مثل طريقة المشروع في الولايات المتحدة. هدفها حل المشكلات التي تواجه الأفراد عن طريق تفتيت المشكلة إلى عناصرها المكونة لها، تم دراسة كل عنصر على حدة.[10]

التغذية الراجعة ودورها في تطوير التدريس الفعالة

مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس

(9) السعدني، عبد الرحمن محمد،، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز .. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006 م.

(10) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م

على حد سواء. وكان أول من وضع هذا المصطلح هو: "نوبرت واينر" عام 1948م.[11] وقد تركزت في البدايات الاهتمامات في مجال معرفة النتائج، وانصبت في جوهرها على التأكد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم، أم لا. ومما لا شك فيه أن التغذية الراجعة ومعرفة النتائج مفهومان يعبران عن ظاهرة واحدة.[12]

تعاريف عامة في التغذية الراجعة:

- عرفها التربويون وعلماء النفس أمثال "جودين وكلوزماير" وغيرهما بأنها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة الطالب.
- وعرفها "مهرنز وليمان" على أنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها.

ونخلص من التعاريف السابقة إلى أن التغذية الراجعة هي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية التعلمية إلى بلوغها.

---

(11) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م

(12) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م

أسس التغذية الراجعة:

من خلال المفهوم السابق للتغذية الراجعة يمكن حصر الأسس، أو العناصر الأساس التي ترتكز عليها على النحو التالي:

1) النتائج: وتعني أن يكون الطالب قد حقق عملا ما.

2) البيئة: وهو أن يحدث النتاج في بيئة تعكس معلومات في حجرة الدراسة. بمعنى أن يوجه المعلم الانتباه تجاه المعلومات المنعكسة.

3) التغذية الراجعة: وتعني المعلومات المرتبطة بهذه النتائج والتي يتم إرجاعها للطالب. حيث تعمل كمعلومات يمكن استقبالها وفهمها.

4) التأثير: ويقصد به أن يتم تفسير المعطى (المعلومات) واستخدامه أثناء قيام الطالب بالاشتغال على الناتج التالي.

ونستنتج مما سبق أن التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات تقدم للطالب بعد أن يقوم بالعمل المكلف به.

من الأمثلة على ذلك:

لدينا جملتان إحداهما تمثل التغذية الراجعة، والأخرى تمثل التغذية القبلية، فكيف يتم التمييز بينهما ؟

أ - يقول المعلم لطلابه: كونوا جاهزين للإشارة بأصبعكم إلى الحرف الذي يمثل الصوت الذي أنطقه.

ب - ثم يقول: إنني أرى أن معظمكم يركز بصره على الحرف الذي يوافق الصوت الذي نطقت به.

يلاحظ من العبارتين السابقتين أن: عبارة (ب) هي التي تمثل التغذية الراجعة، لأنها تتبع عملا ما يقوم به التلاميذ، إنها معلومات ذات علاقة بالعمل.

أما العبارة (أ) فإنه يمكن تصنيفها على أنها تغذية راجعة قبلية. ومن خلال ذلك يمكن تعريف التغذية الراجعة القبلية بأنها عبارة عن معلومات تسبق العمل، وتوجه الطالب إلى الإعداد لذلك العمل.

مثال آخر يوضح الفرق بين التغذية الراجعة، وغيرها من عمليات الربط بين النتائج والوسائل التي تؤدي إلى الربط بين المشاعر وحالة معينة.

أ. لقد قام الطلاب بعمل جيد في تزيين حجرة الصف.

ب. هل أنتم سعداء لأن حجرة الصف تبدو جميلة جدا.

في المثال السابق نجد أن عبارة (أ) تقدم مثالا واضحا دالا على التغذية الراجعة. حيث إنها تقدم معلومات تتعلق بالنتائج، وهي تزيين الفصل.

أما عبارة (ب) ما هي إلا وسيلة لربط مشاعر الطلاب بحالة معينة. فالشعور في هذا الموقف هو " السعادة الغامرة التي شعر بها الطلاب "، والحالة هي " حجرة دراسة مزينة باللوحات والوسائل التعليمية ".

إن المعلم في الحالة التي أشرنا إليها آنفا يريد من طلابه أن ينشئوا علاقة بين المشاعر السعيدة، وحجرة الدراسة الجميلة. فإذا استطاع الطالب أن يربط جملة المعلم بعمله في تزيين صفه، فإن الجملة يمكن أن تصبح تغذية راجعة، ولكن المعلم لم يقدم تغذية راجعة واضحة، لأن العمل لم يذكر بوضوح.

ولا بد من أن تكون التغذية الراجعة يجب أن تكون متعلقة بالعمل. فإذا أخبرنا شخص ما بأن العرب والمسلمين أصحاب حضارة، فإننا نشعر بالرضا والسرور، ولكنه عندما يذكر أننا لم نقم بأي عمل يترتب عليه انتماؤنا لتلك الحضارة، فإن ذلك لا يشير بالضرورة إلى أن كل جملة تعزز، أو تقلل من شأن الذات هي تغذية راجعة. بل إن التغذية الراجعة يجب أن ترتبط بعمل ما كما ذكرنا سابقا. كما يجب

علينا الربط بين العمل وبين المعلومات المقدمة، وعندئذ تكون تلك المعلومات التي نقدمها للآخرين تغذية راجعة.

ومما سبق يتأكد لنا أن التمييز بين التغذية الراجعة، والجملة الإيجابية، أو السلبية أمر مهم وضروري في حجرة الدراسة، فالتغذية الراجعة تخبر الطالب عن عمل قام به، أما الجملة الإيجابية فإنها يمكن أن تزيد من سروره، ولكن لا يتوقع أن تُحدث تغييرا في سلوكه.

وتكمن أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلم، ولا سيما في المواقف الصفية. إذ أنها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والعلم الصفي. وأهميتها هذه تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل. إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية التعلم، من خلال مساعدة المعلم لتلميذه على اكتشاف الاستجابات الصحيحة فيثبتها، وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغاؤها.

إن تزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم، واندماجه في المواقف والخبرات التعلمية.[13] لهذا فالمعلم الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعلمية والخبراتية. ويمكن إجمال أهمية التغذية الراجعة على النحو التالي:[14]

---

(13) السعدني، عبد الرحمن محمد:، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز .. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

(14) باري جيمس، .. اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد،، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، معهد التربية، بيروت.

1. تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة عمله، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.

2. إن معرفة المتعلم بأن إجاباته كانت خاطئة، والسبب في خطئها يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة، كان هو المسؤول عنها.

3. التغذية الراجعة تعزز قدرات المتعلم، وتشجعه على الاستمرار في التعلم.

4. إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخاطئة التي تكونت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخاطئة.

5. استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى دافعية التعلم.

6. توضح التغذية الراجعة للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه.

7. كما تُبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من طلاب صفه، والتي لم يحققوها بعد، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم، وأسلوبه في التعليم.

ولما تملكه التغذية الراجعة من أهمية يفترض التربويون وعلماء النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص هي:

1) **الخاصية التعزيزية:** وهذه الخاصية هي المرتكز الرئيسي في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، لما لها من أهمية في المساعدة على التعلم، وقد ركز أحد الباحثين على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، حيث يرى أن إشعار الطالب بصحة استجابته يعززه، ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.

2) **الخاصية الدافعي:** وهذه الخاصية هي إحدى المحاور الهامة، لأن التغذية الراجعة تسهم في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن. مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم، ويقبل عليها بشوق، ويسهم في النقاش الصفي، مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم.

3) **الخاصية الموجهة:** وهذه الخاصية هي التي تعمل على توجيه الفرد نحو أدائه، فتبين له الأداء المتقن فيثبته، والأداء غير المتقن فيحذفه، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم إلى الظواهر المهمة للمهارة المراد تعلمها، وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم، فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه. لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة، وتصحح الأخطاء، وتعدل الفهم الخاطئ، وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة، وهذا يزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وبنتائجه التعلمية.

إذاً وبناءاً على ما سبق من خصائص نستخلص بأن التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات نراها ونسمعها أو نشمها أو نتذوقها أو نحس بها، وهي كمعلومات لا تشبه الناتج، ولا تشبه استجاباتنا للتغذية الراجعة. غير أن المعلومات (المعطى) تؤثر على المتعلم من حيث الآتي:

1) تعزز الأعمال، أو التصرفات التي يقوم بها المعلم، وهذا التعزيز يزيد من قوة العمل.

2) تقدم لنا معطى معينا (معلومات) يمكن استخدمها لتعديل العمل، أو تصحيحه، مما يدفع المتعلم إلى تنويع مفرداته المستخدمة، ويتجنب التكرار، ويسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة التصحيحية، حيث إنها تقدم معلومات يمكن استخدامها لتوجيه التغيير. ويمكن تصنيف التغذية الراجعة التصحيحية، والتغذية الراجعة المؤكِّدة على أنها راجعة إخبارية.

3) تعزيز المشاعر: يمكن أن تعمل التغذية الراجعة على زيادة مشاعر السرور، أو الألم عند المتعلم.

وللتغذية الراجعة أشكال وصور كثيرة ومتعددة، فمنها ما يكون من النوع السهل الذي يتمثل في (نعم أو لا)، ومنها ما يكون أكثر تعقيدا وتعمقا، كتقديم معلومات تصحيحية للاستجابات كالتي أشرنا إليها سابقا، ومنها ما يكون من النمط الذي تتم فيه إضافة معلومات جديدة للاستجابات. وقد قدم الباحث (هوكنج) تصنيفا لأنواع التغذية الراجعة وفق أبعاد ثنائية القطب، وذلك على النحو الآتي:

1) **تغذية راجعة حسب المصدر:**

فالتغذية الراجعة تشير إلى مصدر المعلومات التي تتوافر للمتعلم حول طبيعة أدائه لمهارة ما. فمصدر هذه المعلومات إما أن يكون داخليا، وإما أن يكون خارجيا، وتشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلم من خبراته وافعاله على نحو مباشر. وعادة ما يتم تزويده بها في المراحل الأخيرة من تعلم المهارة، ويكون مصدرها ذات المتعلم.[15]

وتشير أيضاً التغذية الراجعة إلى المعلومات التي يقوم بها المعلم، أو أي وسيلة أخرى بتزويد المتعلم بها، كإعلامه بالاستجابة الخاطئة، أو غير الضرورية، التي يجب تجنبها أو تعديلها، وغالبا ما يتم تزويد المتعلم بها في بداية تعلم المهارة.

(15) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م

2) التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها:

فقد تكون التغذية الراجعة فورية بحيث تتصل وتعقب السلوك الملاحَظ مباشرة، وتزود المتعلم بالمعلومات، أو التوجيهات والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك، أو تطويره أو تصحيحه.

أو قد تكون مؤجلة بحيث تعطَى للمتعلم بعد مرور فترة زمنية على إنجاز المهمة، أو الأداء، وقد تطول هذه الفترة، أو تقصر حسب الظروف.

3) التغذية الراجعة حسب شكل معلوماتها:

يؤدي تقديم التغذية الراجعة على شكل معلومات لفظية، أو معلومات مكتوبة إلى استجابة المتعلمين إلى اتساق معرفي لديهم.

4) التغذية الراجعة حسب التزامن مع الاستجابة:

تعني التغذية الراجعة التلازمية: المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلم مقترنة بالعمل، وأثناء عملية التعلم أو التدريب، وفي أثناء أدائها.

في حين أن التغذية الراجعة النهائية تُقدم بعد إنهاء المتعلم للاستجابة، أو اكتساب المهارة كليا.

5) التغذية الراجعة الإيجابية، أو السلبية:

- **التغذية الراجعة الإيجابية:** هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم حول إجابته الصحيحة، وهي تزيد من عملية استرجاعه لخبرته في المواقف الأخرى.
- **والتغذية الراجعة السلبية تعني:** تلقي المتعلم لمعلومات حول استجابته الخاطئة، مما يؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل.

6) التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة:

فقد تكون صريحة بحيث يخبر فيها المعلم الطالب بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة، أو خاطئة، ثم يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخاطئة، ويتطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته له.

أو قد تكون غير الصريحة فيُعلم المعلم الطالب بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ، ولكن قبل أن يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ، ثم يعرض عليه السؤال مرة أخرى، ويطلب منه أن يفكر في الجواب الصحيح، ويتخيله في ذهنه، مع إعطائه مهلة محددة لذلك، وبعد انقضاء الوقت المحدد، يزوده المعلم بالجواب الصحيح، إن لم يتمكن الطالب من معرفته.

دور المعلمون في إعطاء التغذية الراجعة

إن من مهام المعلمين في غرفة الصف أن يقدموا معلومات التغذية الراجعة الضرورية، أو الإشارة إليها لطلابهم، وعليهم أن يتأكدوا من أن الطالب يستطيع أن يلاحظ العلاقة بين العمل والمعلومات المقدمة إليه في التغذية الراجعة. فإن كانت البيئة المثيرة معقدة أو جديدة، أو كان العمل معقدا أو جديدا فإنه يتعين على المعلم أن يخطط لكيفية توجيه الطلاب لإدراك معلومات التغذية الراجعة المهمة.[16] كما يتعين على المعلمين أيضا أن يحاولوا كلما اتيحت لهم الفرصة أن يقدموا معلومات التغذية الراجعة بعد أداء العمل مباشرة. وإذا تعذر ذلك كما هو الحال داخل غرفة الصف، عندئذ فإنه يجب على المعلم أن يخطط لطرق تجعل الطلاب يتذكرون

(16) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م

أعمالهم لكي يقدم لهم معلومات التغذية الراجعة في وقت تكون فيه الأعمال ما زالت حية، أو حاضرة في الذاكرة.[17]

ويعد دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثر على التغذية الراجعة، أو يجعلها أكثر مناسبة لتزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة، بعد تقديم العمل الذي يكلفون به، دورا هاما ومفيدا، لذا من أجل تحقيق هذا الدور يجب مراعاة التالي:[18]

1) التأكد من استيعاب الطلاب لمعلومات التغذية الراجعة.

على المعلم الجيد ألاّ يفترض أن الطلاب يستوعبون التغذية الراجعة لمجرد أنها قريبة منهم، بل إنه يقدم معلومات التغذية الراجعة من خلال تركيز انتباه الطلاب عليها، ومن خلال توجيه الطلاب أثناء تقديمها.

2) التأكد من أن الطلاب يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وما يقدمه المعلم من تغذية راجعة.

غالبا ما تكون المعلومات التي يقدمها المعلم للطلاب غير واضحة لهم، لذلك يجب عليه أن يستخدم كلمات تحدد العمل بشكل واضح، يمكّن الطلاب من الاستفادة منه.

3) إعلام الطالب بالهدف المرغوب تحقيقه: عندما يعرف الطالب الهدف أو الغاية من العمل الذي يكلف به، فإنه يستطيع أن يخطط لاستراتيجته التعلمية، ويستطيع أيضا أن يبحث بين المثيرات الكثيرة عن المعلومات المهمة. أن معرفة

---

17 باري جيمس، ، اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد،، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، معهد التربية، بيروت.

18 علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م.

الهدف تعتبر مهمة بالنسبة للسلوك والانضباط والتعلم الأكاديمي، وعلى الطالب أن يعرف السلوك المتوقع منه.

4) على المعلم مراعاة اتساق تقديم التغذية الراجعة في الحال كلما أمكن ذلك.

من الصعوبة بمكان، أن يقدم المعلم لكل طالب تغذية راجعة فورية عندما يكون عدد طلابه ما يقرب من (20) عشرون طالبا أو أكثر في حجرة الدراسة. لذلك نقدم بعض الاقتراحات التي قد تساعد الطلاب على ربط التغذية الراجعة مع العمل حتى عندما يتم تأجيلها:

أ . عند تعيين مهمة جديدة ينبغي شرحها فورا للطلاب، كحل الأمثلة المتعلقة بها، والتحدث عما ستفعله أثناء العمل.

ب . أن يطلب المعلم من الطلاب حل عدد من الأمثلة مع مراقبته لهم، ومناقشة الأخطاء وكيفية تصحيحها.

ج . قبل تعيين العمل الجديد عليه التأكد من أن الطلاب يستطيعون أن يحلوا الأمثلة بنجاح.

د . إن يعطي المعلم الطلاب فرصة لتصحيح محاولاتهم التدريبية، ويتعين عليه أن يختار بشكل عشوائي عددا من الوراق لإعادة تفقدها، والتأكد من أن تصحيح الطلاب لها بشكل صحيح.

هـ . عندما يعيد المعلم الأوراق التي قام بتصحيحها، يجب عليه أن يخصص وقتا لمناقشتها، وعندما يتم تأجيل التغذية الراجعة، فإن الطلاب غالبا ما ينسون العمل، لذا يحتاج المعلم لمساعدتهم في تذكره.

وينبني على تقديم المعلم التغذية الراجعة لطلابه مقاصد وأغراض:

1) التأكيد على صحة الأداء، أو السلوك المرغوب فيه، مع مراعاة تكراره من قبل الطلاب، لتحديد أداء ما، على أنه غير صحيح، وبالتالي عدم تكراره من الطلاب في حجرة الدراسة، وهو ما يعرف بالتغذية الراجعة المؤكّدة، وقد أشرنا إليها سابقا.

2) أن يقدم المعلم معلومات يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين أداء ما، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية، وقد أشرنا إليها سابقا أيضا.

3) توجيه الطالب لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح، أو تحسين الأداء، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية الاكتشافية.

4) زيادة الشعور بالسعادة (الشعور الإيجابي) المرتبط بالأداء الصحيح، كي تتولد لدى لطالب الرغبة لتكرار الأداء، وزيادة الشعور بالثقة والقبول، وهذا ما يعرف بالثناء.

5) زيادة الشعور بالخجل، أو الخوف (الشعور السلبي) كي لا يتعمد الطالب إلى تكرار تصرف ما، وهو ما يعرف بعدم القبول.

ولكي تتاح الفرص للمعلم من استخدام التغذية الراجعة في المواقف الصفية، وتحقيق الأهداف المرجوة في عمليات التحسين والتطوير إلى يُراد إحداثها في العملية التعليمية التعلمية، فلا بد أن تتوافر الشروط التالية:

1) يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.

2) يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة.

3) يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهما عميقا، وتحليلا علميا.

4) يجب أن تتصف عملية التغذية الراجعة بالشمولية، بحيث تشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، وجميع المعلمين على اختلاف مستوياتهم التحصيلية والعقلية والعمرية.

5) يجب أن يُستخدم في عملية التغذية الراجعة الأدوات اللازمة بصورة دقيقة.

الفصل الثاني
مهارات بناءِ الاختبارات
للتدريس الفعّال

الفصل الثاني

مهارات بناء الاختبارات للتدريس الفعال

الاختبارات هي أحد أهم الوسائل التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، ويتم بوساطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النتائج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، لذلك حرص المشرفون التربويون، وغيرهم من التربويين على أن تكون هذه الاختبارت ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وتأتى هذه الكفاءة من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيرا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلمين بإعدادها، ومن خلال ما سنذكره فيما يلي يمكننا أن نضع أيدينا على الخطوات التي قد تساعدنا في بناء اختبارات جيدة تحقق الغرض المطلوب.[1]

أولاً: الاختبارات وسيلة من وسائل التقويم:

ويكون ذلك بتحديد أهداف التعليم، والتخطيط له، ثم الوسائل وأوجه المناشط التي يتبعها المعلم والمدرسة لتحقيق هذه الأهداف، ثم أخيراً تأتي عملية التقويم لما تم تنفيذه في ضوء الأهداف، لتحديد المراحل التالية اللازمة لاستمرارية التعليم.

فالاختبارات هي أهم وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف

(1) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م

المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، وبذلك يمكن على ضوءه العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

ثانياً: مفهوم الاختبارات:

لاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي أيضاً قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التدريس.

ثالثاً: أهداف الاختبارات:

يمكن للاحتبارات أن تحقيق عدد من الأهداف نجملها في التالي:

1) قياس مستوى تحصيل الطلاب العلمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

2) تصنيف الطلاب في مجموعات، وقياس مستوى تقدمهم في المادة.

3) التنبؤ بأدائهم في المستقبل.

4) الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب سواء المتفوقون منهم، أم العاديون أم بطيئو التعليم.

5) تنشيط واقعية التعليم، ونقل الطلاب من صف إلى آخر، وفتح الدرجات والشهادات.

6) التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية.

رابعاً: بناء الاختبارات:

يعتمد بناء الاختبار على مجموعة من الأسس نوردها في التالي:

1) تحديد غرض الاختبار: إن الأهداف التي يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة، وقد يكون الغرض منها قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي أو الانتهاء من وحدة دراسية معينة، وقياس تحصيله لنصف الفصل، أو لنهاية الفصل الدراسي، وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصيا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة، أو في مواد دراسية معينة لاختبارات التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية لتحسين مستوى التحصيل عند بعض الطلاب وما إلى ذلك. فإذا لم يحدد المعلم هدفه بوضوح فلن يكون لنتائج ذلك الاختبار أي معنى يذكر.

2) تحديد الأهداف السلوكية أو الإجرائية، أو أهداف التدريس، أو ما يعرف بالنواتج التعليمية:

ويعتمد على المعلم عند إعداد الاختبار أن يركز على خطوة أساسية، وهامة تكمن في تحديد الأهداف السلوكية، أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ في عملية التدريس. ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيداً عن الغموض والتعميم.[2]

إرشادات هامة ومطلوبة لصياغة الأهداف الإجرائية:

1) يجب أن تصف عبارة الهدف في سلوك المتعلم وأداؤه الذي يستدل منه على تحقيق الهدف، ولا تركز على سلوك المعلم.

---

(2) باري جيمس، . اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد»، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، معهد التربية، بيروت.

2) أن تصف نواتج التعلم لا النشاطات التعليمية.

3) أن تكون عبارة الهدف واضحة الصياغة لا تقبل إلا تفسيراً واحداً.

4) أن يصف أداء قابلاً للملاحظة والقياس.

5) ان يشتمل على الحد الأدنى للأداء "المعيار الكمي والكيفي.

6) يجب ان يكون الهدف بسيطاً " غير مركب " بمعنى ان كل عبارة منه تتعلق بعملية واحدة فقط.

أما الأهداف التعليمية أو السلوكية فهي تتمثل في المجالات التالية:

1) المجال المعرفي: ويشمل الأهداف التي تؤكد نواتج التعليم الفكرية مثل: المعرفة، والفهم أو الاستيعاب، ومهارات التفكير، والتمثيل وغيرها.

2) المجال الانفعالي الوجداني: ويشتمل على الأهداف، والنتاجات الدالة على المشاعر والانفعالات كالميول والاتجاهات والتذوق.

3) المجال النفسي الحركي: ويشتمل على الأهداف التي تؤكد المهارات الحركية كالكتابة والرسم والسباحة.

وقد قسم المجال المعرفي إلى مستويات على النحو التالي:

1) **المعرفة**: ويقصد بها تذكر المادة التي سبق تعلمها. ويمثل التذكر أدنى مستويات نواتج التعلم في البعد المعرفي، وأفعالها هي: يعرّف، يصيف، يعيّن، يعنون، يقابل، يختار، يكتب، يضع قائمة، يتعرّف، يسمي.

2) **الفهم أو الاستيعاب**: يقصد به القدرة على إدراك معنى المادة، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى، أو تفسيرها وشرحها، أو تقدير

الاتجاهات المستقبلية، وأفعالها هي: يحوّل، يدافع، يميز، يقدّر، يفسر، يعمم، يعطي أمثلة، يستنتج، يعبر، يلخص، يتنبأ.

3) **التطبيق**: وهو القدرة على استعمال ما تعلمه المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة. ويشتمل ذلك على تطبيق القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات. ويتطلب هذا مستوى أعلى من الفهم مما يتطلبه الاستيعاب. وأفعاله هي: يغير، يحسب، يوضح، يكتشف، يتناول، يعدّل، يشغل، يجهز، يتبع، يبين، يحل، يستخدم، يقرن، يتحكم، يعرض، يطبق، يربط، ينظم.

4) **التحليل**: هو قدرة المتعلم على تفتيت مادة التعليم إلى عناصرها الجزئية المكونة لها. ويشتمل هذا على تعيين الأجزاء وتحليل العلامات بينها. وهذا المستوى أعلى من النواتج الفكرية للفهم والتطبيق لأنه يتطلب فهما للمحتوى والشكل البنائي للمادة. وأفعاله هي: يجزئ، يفرق، يميز، يتعرف إلى، يعين، يشرح، يستدل، يختصر، يستنتج، يربط، يختار، يفصل، يقسم، يحدد، يقرن، يشير إلى.

5) **التركيب**: يقصد به قدرة المتعلم على وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد، وقد يتضمن هذا إعداد خطاب أو موضوع أو محاضرة. والنواتج التعليمية في هذا المجال تركز على السلوك الإبداعي، وتكوين أنماط بنائية جديدة. وأفعاله: يصنف، يؤلف، يجمع، يبدع، يبتكر، يصمم، يشرح، ينظم، يولّد، يعدّل، يخطط، يعيد ترتيب، يلخص، يحكي، يعيد بناء، يقرن، يعيد تنظيم، يعيد كتابة.

6) **التقويم**: وهو القدرة على الحكم على قيمة المادة. وينبغي لهذه الأحكام التي يصدرها المتعلم، أن تستند على معايير محددة سواء أكانت معايير داخلية

خاصة بالتنظيم، أم خارجية خاصة بالهدف. وعلى المتعلم أيضا أن يحدد نوع المعيار المستخدم. وتمثل نواتج التعلم لهذا المجال أعلى مستويات التعلم في المجال المعرفي، لأنها تتضمن عناصر من كافة المستويات السابقة.

7) **تحليل المادة التدريسية، أو تحديد المحتوى:** والمقصود بتحديد المحتوى أو تحليله هو تصنيف وتبويب لعناصر مادة التدريس، والمعروفة بالفهرس الذي يشتمل على الموضوعات الدراسية للمنهج المقرر في فصل دراسي واحد.

وللمحتوى أهمية كبيرة في تخطيط الاختبار لأنه الوساطة التي تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية. لذلك يحتاج المعلم إلى تحليل الموضوعات الرئيسية للمنهج بشيء من التفصيل إلى وحدات أو عناصر أو أجزاء أو أقسام تسير له اختيار عينة ممثلة لجميع جوانب المحتوى، ومن هذه العينة يتم إعداد الأهداف السلوكية، وعلى ضوءها تكتب الأسئلة المناسبة لقياس تحقيقها، ثم يبنى أو يكون منها اختبار التحصيل اللازم، والغرض من عملية تحليل المحتوى هو تحقيق الشمول والتوازن في بناء الاختبار.

وينبغي أن يوضع في الحسبان أن لكل موضوع دراسي نظام خاص من العلاقات الداخلية المترابطة والمتوائمة مع بعضها البعض، فإذا ما تناولنا موضوعاً دراسياً معيناً كاللغة، أو الرياضيات، أو العلوم، أو الاجتماعيات، فإننا يجب أن ندرك أن لكل نظام معرفي بنية خاصة من المعارف الأساس، وله طرائق تصنيف معينة للحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يتكون منها، لذلك فإن لكل موضوع دراسي طريقة خاصة في تحليل محتواه، تناسب بنيته وتصنيفاته والعلاقات التي تحكمه.

8) **إعداد جدول المواصفات " الوزن النسبي ":** يمثل كل من المحتوى والأهداف السلوكية المعرفية بعدين أساسيين في إعداد جدول المواصفات " الوزن النسبي

"، المصمم لإعداد اختبار في منهج دراسي محدد، كأن يكون الفصل الدراسي الأول، أو الثاني، ويحتاج هذان البعدان أن يلتقيا مع بعضهما البعض في مخطط واحد، يبين كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل، يمكن أن يعول عليه في إعداد الاختبار، ومن خلال الجدول يتحدد عدد الأسئلة، التي تعين كل جانب من جوانب المحتوى بناء على الأهمية النسبية لكل موضوع، بالنسبة للموضوعات الأخرى في المنهج المقرر.

أنواع الأسئلة:

تنقسم أسئلة الاختبارات إلى نوعين رئيسين هما:

1) الأسئلة المقالية.

2) الأسئلة الموضوعية.

أولاً: الأسئلة المقالية:

وهي نوع من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب، تلك الإجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال المطروح.

مميزاتها:

1) تعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة، وتمكين المختبر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة.

2) ملاءمتها لقياس قدرات المختبر، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه، ومعلوماته التي يدونها في الاختبار.

3) تكشف قدرة المختبر في استخدام معارفه لحل مشكلات جديدة.

4) يستطيع المختبر أن يستخدم ألفاظه وتعابيره ومعجمه اللغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة، مما يمكن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعابير الجيدة.

5) عدد الأسئلة المقالية قليلا مقارنة بعدد الأسئلة الموضوعية.

عيوبها:

1) لا يتمكن واضع الأسئلة من تغطية المنهج المقرر كاملا، لأن عدد الأسئلة قليل، وتكمن قلة الأسئلة لحاجتها إلى وقت طويل عند كتابة الإجابة، وكلما استغرقت الإجابة وقتا أطول كلما أدى ذلك إلى قلة الأسئلة ومحدوديتها. ومن هنا يظهر قصور الأسئلة المقالية في قياس جميع النواتج التعليمية لعدم تغطيتها المنهج.

2) قد يتأثر تصحيح الإجابة بالعوامل والأهواء الذاتية، مما يؤدي إلى عدم دقة الدرجة الممنوحة للمختبر، ومن البديهي أن خاصية دقة الدرجة من أهم الشروط التي يجب توافرها في الاختبار، ولا يمكن لهذه الخاصية أن تتحقق تحققا كليا مادامت نوعية الأسئلة تتيح للمصحح فرصة التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة.

وفيما يلي مقترحات يمكن إتباعها لتحسين فاعلية الأسئلة المقالية:

1) أن يكون استعمالها مقصورا على المواقف، والأغراض الملائمة لها، كاستخدامها لقياس بعض النواتج التعليمية العليا، أو عندما يكون عدد المختبرين قليلا.

2) التخطيط الجيد لبنائها، وإتباع الخطوات، والإجراءات اللازمة لإعدادها.

3) صياغة السؤال بطريقة يكون المطلوب منها واضحا كل الوضوح، وتجنب الصيغ المفتوحة، أو الناقصة. لذلك يراعى عند الصياغة استخدام ألفاظ ذات

مدلولات واضحة مثل: عرّف، اختر، صنّف، وقد يستدعي الأمر استخدام بعض المفردات مثل: ناقش، وضّح، قارن، اشرح وما إلى ذلك.

4) صياغة السؤال بحيث يستثير السلوك الممكن قبوله، كدلالة على حدوث الناتج التعليمي المرغوب فيه.

5) البدء في سؤال المقال بألفاظ، أو عبارات تدل على نوعية السؤال، مثل: بين الفرق، قارن من حيث، انقد، وضح كيف، ميز بين. ويراعى عدم البدء في السؤال المقالي بكلمات مثل: أين، ومتى، ومن، وماذا، لأن مثل هذه الكلمات تستخدم في الأسئلة الموضوعية.

6) مراعاة شمول الأسئلة لجوانب المحتوى، والهدف في المجال التحصيلي، وذلك بزيادة عدد الأسئلة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الزمني المقرر للإجابة.

7) وضع إجابة نموذجية لكل سؤال يعمل بها عند التصحيح بكل دقة ممكنة، وتحديد العناصر التي تعطي أجزاء من العلامة على كل فرعية من فرعيات السؤال، حتى لا يتاح للأهواء الشخصية التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة، أو تحديد الدرجة اللازمة من وجهة نظره الخاصة.

ثانياً: الأسئلة الموضوعية:

يقصد بالأسئلة الموضوعية تلك التي تكون الاستجابة لها قصيرة، وإجاباتها محددة، بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، كما عرفت بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمعيار للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة.

أنواع الأسئلة الموضوعية:

الأسئلة الموضوعية كثيرة، ومتنوعة، ويمكننا في هذه المحاضرة أن نفصل القول في بعضها، ومما يكثر دورانه في الاختبارات.

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ:

مجموعة من الجمل، أو العبارات بعضها متضمن معلومات صحيحة مما درس الطالب في مادة ما، والبعض الآخر متضمن معلومات خاطئة، ثم يطلب من الطالب المختبر الحكم على تلك العبارات فيما إذا كانت صحيحة، أو خاطئة.

من أمثلة ذلك: اقرأ العبارات الآتية، ثم انقلها في ورقة الإجابة، وضع علامة صح (/) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة خطأ (×) أمام العبارات الخاطئة.

ميزاتها: من ميزات هذه النوع من الأسئلة أنه يتطلب وقتا طويلا للإجابة عليه، ومن خلاله يمكن تغطية أكبر قدر ممكن مما درس الطلاب في فصل دراسي، كما أن تصحيحه سهل، ولا يتطلب للإجابة عليها استعمال اللغة، لذا يستوي في أجابتها الطالب السريع التعبير، والبطيء، والقوي في اللغة، والضعيف.

عيوبها: من عيوبها أن الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة لا يترددون في التخمين، كما أنها تدفع الطلاب إلى التركيز على حفظ الحقائق والأرقام والمعلومات، دون أن تنمي فيهم القدرة على الاستنتاج والتحليل.

ثانياً: أسئلة نعم ولا:

في هذا النوع يكون السؤال مباشرا، ويطلب من المختبرين الإجابة عليه بنعم، أو لا.

وهو مشابه لأسئلة الصواب والخطأ، غير أنه يفضل استخدامه مع الطلاب صغار السن (المرحلة الابتدائية) حيث يسهل عليهم استيعاب معنى " نعم ولا " أكثر من استيعابهم معنى الصواب والخطأ.

من أمثلتها: اقرأ الأسئلة التالية، ثم ضع كلمة " نعم " أمام الإجابة الصحيحة، وكلمة " لا " أمام الإجابة الخطأ. أو ضع دائرة حول كلمة " نعم " إذا كانت إجابة السؤال نعم، ودائرة حول كلمة " لا " إذا كانت الإجابة لا.

ثالثاً: أسئلة الاختيار من متعدد:

يعد هذا النوع من الأسئلة أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية، وأكثرها مرونة، إذ يمكن استخدامها لقياس أي من الأهداف السلوكية التي يمكن تقويمها بالاختبارات المقالية، ماعدا الأهداف التي تتطلب مهارة في التعبير الكتابي.

ويتألف سؤال الاختيار من متعدد من جزأين: الجذر أو المقدمة أو المتن الذي يطرح المطلوب من السؤال، ثم قائمة الإجابات، أو البدائل الممكنة للإجابة، والقاعدة العامة أن يكون هناك بديل واحد صحيح، أو يعد أفضل الإجابات، والبدائل الأخرى خطأ.

ويراعى ألا يقل عدد البدائل عن ثلاثة إلى سبعة، وهذه التحديد له أهميته، فإن قلت البدائل عن ثلاثة أصبحت ضمن اختبار الصواب والخطأ، وإذا زادت عن سبعة أربكت الطالب، وأجهدته في البحث عن البديل الصحيح، إضافة لما تحتاجه من وقت طويل عند الإعداد.

ويستحسن في مثل هذا النوع من الأسئلة أن يكون المعلم قد دربهم عليها في الفصل، وأن تغطي كل ما درسه الطلاب، كما يراعى في المعلم تمكنه من اللغة العربية، حتى يتمكن من صياغة جذر السؤال أو مقدمته أو متنه بطريقة سليمة لا تربك الطالب، ولا توحي له بالإجابة.

إرشادات في كتابة أسئلة الاختيار من متعدد:

1) التأكد من أن جذر السؤال يطرح مشكلة واضحة ومحددة، وهذا يعني أن الجذر يراعى في صياغته الوضوح بحيث يفهم المختبر مضمونه بسهولة ويسر.

2) يفضل أن يحوي الجذر على الجزء الأكبر من السؤال، وأن تكون البدائل قصيرة إلى حد ما.

3) يقتصر الجذر على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة، لذا ينبغي تجنب حشوه بمعلومات غير ضرورية للإجابة عن السؤال.

4) يراعى استخدام مادة فيها جدة في صياغة المشكلات لقياس الفهم، والقدرة على التطبيق، وأن يتجنب واضع الأسئلة قدر الإمكان التركيز على التذكر المباشر لمادة الكتاب المقرر لأنها تغفل قياس القدرة على استخدام المعلومات.

5) يجب التأكد من أن واحدا فقط من البدائل هو الذي يؤلف الإجابة الصحيحة، أو أنه يمثل أفضل إجابة يمكن أن يتفق عليها المصححون.

6) التأكد من أن بدائل الإجابة الخطأ . التي تستخدم للتمويه . تؤلف إجابات معقولة ظاهريا ومقبولة وجذابة للمختبرين الذين تنقصهم المعرفة، أو لا يمتلكون إلا قليلا منها، ولكي يتحقق ذلك يجب أن تكون البدائل الخطأ متسقة منطقيا مع الجذر، وممثلة لأخطاء شائعة بين الطلاب في مرحلة دراسية معينة.

7) التأكد من خلو الفقرة من أي تلميح غير مقصود بالإجابة .

8) أن يحاول واضع الأسئلة توزيع مواقع البدائل عشوائيا.

9) أن يتحاشى نقل جمل نصا وحرفا من الكتاب المقرر لوضعها جذر السؤال، لأن في ذلك تأكيدا على عمومية التدريس بالتلقين، لذلك من المستحسن أن يستخدم واضع الأسئلة لغته الخاصة في صياغة الأسئلة.

10) يجب على واضع الأسئلة أن يتأكد من أن كل فقرة تتناول جانبا مهما في المحتوى، وأنها مستقلة بذاتها، ولا تعتبر الإجابة عنها شرطا للإجابة على الفقرة التالية.

رابعاً: أسئلة ملء الفراغ:

هذا النوع من الأسئلة السهلة الاستعمال، وهو يقوم على كتابة عبارات يترك فيها جزء ناقص يتطلب من المختبرين تكملته بالإجابات الصحيحة، وقد يعطى المختبرون مجموعة من البدائل يختار من بينها الكلمة، أو العبارة الناقصة.

وينبغي على المعلم في مثل هذا النوع من الأسئلة أن يغطي من خلالها معظم الموضوعات المقررة التي تمت دراستها، كما يجب مراعاة الدقة في اختيار الألفاظ ووضوح العبارة، بحيث يفهم المختبر المقصود منها تماما دون لبس، أو غموض.

من إيجابيات هذا النوع أنه يغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي، كما يمكن أن يقس قدرة المختبر على الحفظ والتذكر، ويمكنه من الربط والاستنتاج.

خامساً: أسئلة المزاوجة:

يتكون سؤال المزاوجة من قائمتين تعرف الأولى بالمقدمات، والثانية بالإجابات، حيث يطلب من الطالب أن يجري مقابلة بين كل عنصر من عناصر المقدمات بالعنصر الذي يلائمه في الإجابات وفق قاعدة توضح له في التوجيهات، غير أن وضع الكلمات أو الجمل أو الأرقام في المقدمة يتطلب من الطالب إعمال الفكر وكد الذهن، بحيث يختار من قائمة الإجابات ما يتناسب مع ما في القائمة الأولى من معلومات حسب الترتيب المطلوب.

وينحصر دور اسئلة المزاوجة في قياس النواتج التعليمية القائمة على مجال المعرفة والتذكر، والتي تركز على تحديد العلاقة بين شيئين، فهي تفيد الطلاب كثيرا في أن تجعلهم يتذكرون الحوادث والتواريخ والأبطال والمعارك، والمصطلحات وتعاريف القواعد والرموز والمفاهيم، والآلات واستخداماتها، والمؤلفين ومؤلفاتهم، وتصنيف النباتات والحيوانات، والمخترعات العلمية ومخترعيها، والدول والممالك

ومؤسسيها، والنظريات العلمية وواضعيها، فهي بشكل عام تركز على قدر كبير من الثقافة العامة.

ويفترض في أسئلة المزاوجة أن تكون قائمة الإجابات أكثر عددا من قائمة المقدمات، والسبب في ذلك أنه لو تساوت القائمتان، وكان لكل منها ستة أسئلة فرضا، فالطالب عندما يجيب على خمسة منها تصبح إجابته على السؤال السادس حتمية دون أن يبذل جهدا، لذلك يستحسن أن تزيد القائمة الثانية عن الأولى بسؤال أو أكثر.

ويراعى في هذا النوع من الأسئلة وضوح العبارة، وجعل الأسئلة مقصورة على فرع واحد من فروع المعرفة داخل المادة الدراسية الواحدة، وألا تكون الأسئلة من النوع الذي يحتمل أكثر من إجابة، كما يراعى قصر السؤال أيضا.

عيوبها:

تكمن عيوب أسئلة المزاوجة في الآتي:

1) أنها محدودة النواتج التعليمية الممكن قياسها باستخدام هذا النوع من الأسئلة، فهي لا تصلح لقياس نواتج تعليمية إلا في مجال المعرفة "التذكر" تتعلق بالقدرة على الربط.

2) صعوبة الحصول على مواضيع متجانسة، وذلك لن التجانس متفاوت، فما يبدو متجانسا لطلاب المرحلة الابتدائية، قد لا يكون كذلك لطلاب المراحل الأخرى.

سادساً: أسئلة التصنيف:

هذا النوع من الأسئلة الموضوعية يبين القدرة على فهم العلاقات بين الأمور المتشابهة بسرعة، وهو من الاختبارات السهلة الإعداد، كما أنه يبتعد كثيرا عن الذاتية.

مثال: حدد الكلمة التي تختلف عن بقية الكلمات، وليس لها بها علاقة بشكل أو بآخر، في كل مجموعة من المجموعات التالية:

- برتقال، عنب، تفاح، طماطم، رمان.
- جمل، حصان، خروف، نمر، أرنب، ماعز.
- دجاج، حمام، سمان، أحصنة، عصافير، نوارس.

سابعاً: أسئلة إعادة الترتيب:

يقوم المعلم في هذا النوع من الأسئلة بكتابة كلمات، أو جمل، أو عبارات، أو أرقام، أو أحداث، أو وقائع بدون ترتيب، ويطلب من الطلاب إعادة ترتيبها حسب ما يراه مناسبا، فقد يطلب ترتيب الأحداث تصاعديا، أي من القديم إلى الحديث، وقد يطلب العكس، وفي الأرقام قد يطلب إعادة ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، أو العكس، ثم يعيد كتابتها مرتبة.

هذا النوع من الأسئلة يفيد الطالب في الفهم المتتابع للأحداث، كما يفيده في سرعة البديهة، خاصة عند التعامل مع الأرقام الكبيرة، لاسيما وأن الوقت الذي يتاح لمثل هذه الأسئلة الموضوعية في الغالب يكون محدودا، في حين يكون عدد الأسئلة كبيرا.

ثامناً: أسئلة الحقيقة أو الرأي:

في هذا النوع من الأسئلة يكتب المعلم مجموعة من العبارات بعضها يمثل حقائق، والبعض الآخر يمثل آراء، ثم يطلب من الطلاب الحكم على تلك العبارات فيما إذا كانت تمثل حقائق، أو آراء.

مثال: اقرأ العبارات التالية ثم ضع دائرة حول الحرف (ح) إذا كانت العبارة تمثل حقيقية، ودائرة حول الحرف (ر) إذا كانت العبارة تمثل رأيا.[3]

(3) حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

- ح / ر تدور الأرض حول نفسها.
- ح / ر القمر اقرب الكواكب إلى الأرض.

تاسعاً: أسئلة الإجابة القصيرة:

غالبا ما يكون هذا النوع من الأسئلة ملائما لقياس انواع كثيرة من (الأهداف السلوكية) التي تمثل نواتج تعليمية بسيطة، كمعرفة المصطلحات، والحقائق الخاصة، والتعاريف والرموز، وحل المسائل العددية في مجال الرياضيات والعلوم، ومعرفة النظريات والقوانين، وهي إلى جانب ذلك تقيس القدرة على إعطاء الإجابة، وليس مجرد التعرف عليها من بين عدة خيارات.[4]

من مزاياها:

1) سهولة الإعداد.

2) التقليل من عامل التخمين.

عيوبها:

1) محدودة الاستعمال: فهي لا تساعد إلا على قياس النواتج التعليمية البسيطة.

2) صعوبة تصحيحها، وخاصة مع وجود أكثر من إجابة محتملة للسؤال في حالة وجود الأخطاء الإملائية.

مثال على: سؤال يتعلق بمعرفة المصطلحات:[5]

---

(4) أبو زينة، فريد كامل: الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، 2010م.

(5) حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007م.

العدد الذي لا يقبل القسمة إلا على نفسه، أو على العدد: 1، يسمى ...

ماذا نسمي أصغر جزء من الكائن الحي الذي لا يقبل الانقسام ؟ ......

مثال على: سؤال يتعلق بمعرفة الحقائق الخاصة:

ما أهم ميناء يقع على البحر الأحمر في المملكة الأردنية الهاشمية ؟ ...

ما هو مصدر المياه الرئيسي في المملكة ؟ ....

نصائح عامة يراعى العمل بها عند إعداد الاختبار:

1) الاهتمام بورقة الأسئلة إخراجا وتنظيما. حيث يجب على المعلم عند إعداد ورقة الأسئلة أن يصدرها: باسم الله الرحمن الرحيم، وأن يدون وينظم البيانات الخاصة بالصف، والمادة، والزمن، والفصل الدراسي.

2) صياغة الأسئلة بلغة عربية فصحة خالية من الغموض، والأخطاء النحوية والإملائية، مراعيا دقة التعبير، وعلامات الترقيم.

3) وضوح الأسئلة وتنسيقها وتنظيمها: بطباعتها، أو كتابتها بخط واضح.

4) أن تكون الأسئلة مناسبة للزمن المخصص لها.

5) أن يحقق الاختبار مزيدا من تعزيز التعليم، وترسيخ المعلومات، وتنشيط الفكر، وتحقيق النواتج التعليمية اللازمة.

6) تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، مع مراعاة الفروق الفردية، وتناسب المستويات المختلفة.

7) أن تكون الأسئلة من الشمولية لأجزاء المنهج بمكان.

8) أن تغطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية، كالتذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

9) ألا يكون في الأسئلة إحالة على مجهول.

10) الا تتضمن ورقة الأسئلة إشارات غير مباشرة إلى إجابات عن أسئلة أخرى.

11) تنويع الأسئلة، مع مراعاة التوازن الكمي والكيفي بين انماط الأسئلة.

12) عدم الإطناب الممل، أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة، أو تعدد المطلوب في السؤال الواحد، لأن ذلك يتنافى مع الأهداف السلوكية الصحيحة.

13) أن تكون الأسئلة مقياسا للتحصيل العلمي، إلى جانب الكشف عن بعض القدرات، والمهارات التي اكتسبها الطلاب.

14) عدم الاقتصار على أسئلة الكتاب المدرسي ونماذجها في وضع الاختبار، مما يؤدي إلى حرص الطلاب على حفظ ما يتعلق بإجابات أسئلة الكتاب، وإهمال التذكر والاستنتاج والتحليل والتعليل.

15) مراعاة الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحدس والتخمين في إدراك مضمونها.

16) يجب وضع أنموذج للإجابة مرفقا للأسئلة، على ان توزع علية الدرجات وفقا لجزئيات السؤال وفقراته.

مهارات التدريس الفعّال وطرق القياس والتقويم

لماذا نستخدم القياس والتقويم في العملية التربوية والتعليمية؟

1) تقويم التعلم

تهدف الاختبارات المدرسية الى معرفة المدى الذي وصل أليه التلميذ في تعلم المادة المعينة. أن مثل هذه الاختبارات تحاول تقويم التعلم ويمكن أن يعيد المعلم النظر في طريقة تعليمه للمادة الدراسية في ضوء النتائج التي يحصل عليها فيما إذا حصل الطلاب على درجات منخفضة مفترضين أن المعلم قادر على تعيين مستوى الصعوبة (صعوبة المادة) بحيث يحصل الطالب المتوسط على درجة متوسطة وهكذا.[6] ونسب النجاح قد تكون مؤشرا" من بين مؤشرات عديدة ولكنها غير كافية لوحدها. وثمة اختبارات يستطيع المعلم أن يختبر نفسه بها ذاتيا"، أو أن يقوم شخص أخر كالمدير أو آخرين بأجراء الملاحظة وفق اعتبارات منهجية خاصة.[7]

2) قياس أساليب أداء المفحوصين وإمكاناتهم:

أ) تقيس اختبارات الذكاء مثلا" القدرة العقلية العامة وتقيس اختبارات متخصصة معينة مدى محدودا" من القدرات مثل تلك القدرات اللازمة للفهم الميكانيكي أو الحكم على العلاقات المكانية.

ب) وتقيس اختبارات المعلومات والتحصيل مستوى الكفاية الحالية في موضوع أو مهارة حصلها الفرد كنتيجة لتعليم خاص وهي تتضمن اختبارات الكفاية في الكتابة على الآلة الكاتبة والهجاء والقراءة والحساب وكذلك بطارية التحصيل التربوي التي تقيس الأداء في مجالات عديدة.

---

(6) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م

(7) اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية الاستاذة الدكتورة سوسن شاكر مجيد

ج) وتتنبأ اختبارات الاستعدادات بقدرة المفحوص على أن يحسن أداءه بالتدريب الإضافي في ميدان أكاديمي أو مهني خاص. ورغم أن هذه الاختبارات تقوم على الأداء الراهن،ألا أنها تقيس عادة بعض المجالات التي لم يتلق المفحوص فيها تدريبا" خاصا". وقد تقيس عوامل مثل المهارة الميكانيكية أو التناسق الحركي أو القدرة الموسيقية أو الفنية أو تقيس الاستعداد للطب أو الهندسة أو اللغات أو الجبر.

3) قياس تفضيلات الأفراد وسلوكهم:

أ. بعض هذه الاختبارات تقيس ميول المفحوصين نحو أنشطة معينة.

ب. ويتعرف بعضها الأخر على طبيعة وأبعاد الاتجاهات والمعتقدات التي يتمسك بها الأفراد أو الجماعات إزاء القضايا الجدلية في المجتمع وأنشطته ومؤسساته وقطاعا ته.

ج. وتقيس نوع من الأدوات العوامل الانفعالية والاجتماعية، مثل تكيف الفرد مع نفسه ومع الآخرين.

د. وتقيس الاختبارات جوانب من سلوك المفحوص مثل سلوكه الأخلاقي أو صفات التعاون أو الصداقة أو القيادة عنده.

هـ. قياس وتحديد الأوضاع البيئية والمادية للأفراد والمؤسسات. أن بعض هذه المقاييس يقيس نواحي معينة في المنزل مثل الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة أو علاقات الأب،الأم،أو الطفل أو الوالد، الطفل. وتقوم وسائل مسحية متنوعة عوامل معينة في مدرسة أو مؤسسة أو مجتمع محلي مثل عدد الخدمات ونوعها وخدمات القيادة والبرامج. والأنشطة والتماسك. وتقيس اختبارات اللياقة الطبية والجسمية الحالة الصحية للأفراد.

4) تصنيف التلاميذ:

ثمة حاجة لتصنيف الأطفال قبل دخولهم المدرسة، حيث يحدث أن يختار المسؤولون التربويون تصنيف بعض الأطفال الذين يعانون من ضعف القدرات العقلية تبدو في أعراضها كالتخلف العقلي، وقد يحدث العكس، حيث يقبل تلاميذ في المدرسة بينما هم يعانون من تخلف عقلي ومثل هذا الخلط يمكن أزالته والتأكد من استعداد التلميذ الدراسي باستخدام الاختبارات العقلية التي تقيس الذكاء العام أو الاستعداد – الدراسي.

5) قياس تحصيل التلاميذ:

قد تظهر الاختبارات التي يعدها المعلمون ضعفا" في ثباتها وأحيانا" في صدقها ولكنها بتنوعها وتعدد مناسباتها يمكن أن تقيس تحصيل الطلبة. فالامتحانات اليومية والشهرية والفصلية والسنوية يمكن أن تعطي صورة عن تحصيل التلاميذ لكنها لا تخلو من أخطاء في دقتها، بينما تستطيع الاختبارات التحصيلية المقننة والمعدة من قبل جهة متخصصة قياس تحصيل التلاميذ بدرجة عالية من الموضوعية. ومثل هذه الاختبارات تكون لها استخدامات مهمة في تقدير المستوى الحقيقي لمجموعة من الطلبة في مادة دراسية معينة وقد تتم الاستفادة منها في تقرير مستوى التدريس والأساليب المناسبة للتعليم.

6) تحديد صعوبات التلاميذ في التعلم:

تكشف الاختبارات دائما" عن عوامل الضعف في تحصيل التلاميذ أو الصعوبات التي يعانون منها من خلال تحليل الإجابات الخاطئة. ومنها يستطيع المعلم التصدي لأخطاء التلاميذ وصعوباتهم التعليمية.

7) تقويم الأهداف السلوكية:

تستطيع الاختبارات أن تكشف لنا عن التغير الحاصل في اتجاهات التلاميذ وقدراتهم في المجالات الانفعالية أو العقلية أو في المهارات العملية والتي وضعت كأهداف سلوكية مرغوبة، ومثل هذه التغيرات قد تصعب ملاحظاتها أو تقديرها الا باستعمال الاختبارات النفسية المعدة خصيصا" لمثل هذا المقياس. كما أن هذه الاختبارات تساعد المعلمين على معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ.

8) تيسير عمليات التوجيه التربوي والإرشاد:

حيث تكون الاختبارات أدوات فعالة وأساسية في تعريف الطلبة بقدراتهم وتوجيههم بما يتناسب بتلك القدرات. كما يمكن استعمالها في عمليات الإرشاد النفسي والتوجيه المهني في قياس بعض الصفات الشخصية وتشخيص المشكلات التي يعاني منها الطلبة، أو تشخيص قدراتهم واستدلالهم وميولهم وتوجيههم وفقا" لها.

9) تقويم الكفاءة الإدارية للمدرسة:

حيث يمكن للاختبارات أن تؤدي دورا" مهما" في تقويم الأنشطة الإدارية وعناصرها وخاصة توضيح القيادة التربوية داخل المدرسة ضمن شروط وتعليمات خاصة من ذلك الاختبارات التي يمكن أن تقيس السمات الواجب توفرها في اختيار المدير الناجح في المدرسة.

10) تقويم المنهج والأنشطة المدرسية المختلفة:

يمكن للاختبارات أن تقيس درجة كفاءة الكتب والمفردات المقررة وتحديد صعوبات التلاميذ فيها أو تقويم الأنشطة والفعاليات المدرسية مثل الوسائل التعليمية والأبنية المدرسية.. الخ.

11) **مجال البحث العلمي:**

وتستخدم الاختبارات كأدوات في أجراء البحوث والدراسات النظرية كقياس الذاكرة ومعرفة أثر التكرار المنظم في الذاكرة أو دراسة أثر عوامل البيئة على تحصيل التلاميذ، أو العلاقة بين الإبداع وأنماط التربية الأسرية والى غيرها من الاستخدامات.

الفرق بين القياس والتقويم

غالباً ما يذكر اصطلاح " التقويم " مرتبطا مع اصطلاح "القياس" حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنهما مترادفان، أو أنهما يؤديان إلى مفهوم معنوي واحد، مع أن بينهما فرقا واضحا.(8)

فالتقويم التعليمي يمكن تعريفه بأنه: تحديد التقدم الذي يحرزه التلاميذ نحو تحقيق أهداف التعليم. وبهذا التعريف يرتكز على محورين أساسين هما:

- الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف الجوهرية.
- أي برنامج للتقويم يتضمن استخدام إجراءات كثيرة.

أما القياس التعليمي: فهو أحد وسائل التقويم، وهو يعني مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية، أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية، أو السمات، أو الخصائص النفسية، والمثيرات قد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية مكتوبة وقد تكون سلسلة من الأعداد، أو بعض الأشكال الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو صورا، أو رسوما، وهذه كلها مثيرات تؤثر في الفرد وتستثير استجاباته، وهذا يعني

---

(8) القياس والتقويم في التربية والتعليم تأليف: الدكتور/ قاسم على الصراف ـ دار الكتاب الحديث، الطبعة: الأولى، 1422هـ/ 2002م.

أن للقياس درجات، أو أنواعا كثيرة، ومن العسير على الباحث أن يضع لهذا المصطلح تعريفا شاملا مفصلا يحظى بقبول أكبر عدد من الآخرين، غير أن التقويم أوسع وأعمق من مجرد تقويم التلميذ، أو نموه خلال التعليم،فهذا النوع من التقويم يعرف بالتقويم المصغر، وما هو إلا واحد من منظومة التقويم الكبيرة التي تبدأ، أو تنتهي من الموقف التعليمي داخل الحجرة الدراسة، أو خارجها على المستوى الإجرائي وتنتهي أو تبدأ بتقدم، أو نمو النظام التعليمي كله من أجل تحقيق الأهداف القومية، والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما يعرف بالتقويم المبكر.[9]

مجالات التقويم:

للتقويم مجالات عديدة يمكن حصر بعضها في الأتي:

1. تقويم عمل المعلم والعاملين في التعليم.
2. تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي، وطرق ووسائل تعليمية، وكتب دراسية.
3. تقويم الكفاية الإدارية، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.
4. تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط به.
5. تقويم الكفاية الخارجية للتعليم، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.
6. تقويم الخطط التربوية، وما يتبعها من برامج ومشروعات.
7. تقويم السياسية التعليمية.
8. تقويم استراتيجية التنمية التربوية، وغيرها من الأنواع الأخرى، وكل هذه الأنواع من التقاويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم وما وراءها من حاجات مجتمعية، ومطالب نمو المتعلمين التي تعبر معايير أساسية كل تقويم تربوي.

(9) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م

وعملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولا وتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها.

ومجال عملية التقويم هذه هو العمل التعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها، وهدفها الأول مرورا بالتعليم، وما يرتبط بها من سلطات، ومؤسسات تعليمية، وإداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

أهمية التقويم:

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي:

1) ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج. أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره. بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

2) لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن " الشخصية " يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي، أو الكتاب، أو المنهج، أو الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.

3) نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنوع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

4) عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد.

5) يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، حيث يتم بوساطته تغيير المسار، وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين.

وظائف التقويم:

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها في التالي:

1) يشخص للمدرسة وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم، أو نأيهم وهو بذلك يفتح إمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي أل تغيب عن عيونهم.

2) معرفة المدى الذي وصل اليه الدارسون، وفي اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.

3) التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها.

4) وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.

5) معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية وفي أوجه المناشط المختلفة التي تناسبهم ن وتوجيههم في اختبار ما يدرسونه، وما يمارسونه.

6) معاونة البيئة المنزلية للطلاب على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلبا للتعاون بين المدرسة، والبيت لتحسين نتائج الطالب العلمية.

7) يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.

8) للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.

9) يساعد التقويم على تطوير الناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.

10) يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها سواء بترقيتهم، أو بمجازاتهم.

11) يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب حيث يبذلون جهودا مضاعفة قرب الاختبارات فقط.

12) يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.

13) تستطيع المدرسة من خلال تقويمها لطلابها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلاب في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها.

أنواع التقويم:

تتعدد أنواع التقويم المستخدمة في الغرفة الصفية بناء على الفترة الزمنية لتطبيقه وحسب طبيعة المعلومات ونوعية المحكات (المعايير) المستخدمة والغرض منه وحسب الطرف المقوِّم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم) وحسب تفسير نتائج الاختبار والتقويم المعتمد على الكفايات وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

1) التقويم التمهيدي أو المبدئي:

هذا النوع من التقويم يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة الطلبة قبل تجربة البرنامج، وتأتي أهمية هذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف، والعوامل الداخلة في البرنامج. فإذا افترض أن الذين سيقومهم البرنامج هم طلبة الصف الأول المتوسط فإنه يلزمنا أن نعرف اتجاهاتهم، وسلوكهم وأنواع المهارات التي يتقنونها، والمعارف التي تعلموها ز ومن خلال هذه البيانات يمكن للإنسان أن يتوقع أنواع التغييرات التي يمكن لأن تحدث لهم بعد أن يمروا في البرنامج التربوي المعين.

خلاصة القول التقويم التمهيدي يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي (عادة في بداية العام الدراسي أو قبل البدء بتدريس وحدة معينة) ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة والتي يجب على الطلبة امتلاكها قبل البدء بتنفيذ البرنامج أو يهدف إلى الكشف عن مهارات الطلبة ومعارفهم قبل بدء عملية التدريس لأغراض مختلفة مثل معرفة تاثير البرنامج الدراسي عليها أو مقارنتهم بمجموعات أخرى.

2) التقويم التطويري:

هذا النوع من التقويم يتم أثناء تطبيق البرنامج التربوي بقصد اختيار العمل أثناء جريانه ولا يتم التقويم التطويري إلا إذا كان القائمون على أمره ذوي صلة بالعمل ذاته بحيث، يرون مدى التقدم الذي يتم فيه، أو العقبات التي تعترض طريقه.

ومن أمثلة ذلك تقويم المعلم لنتائج عمله في سلوك طلابه ومدى التعديل أو التغير الذي يطرأ على هذا السلوك نتيجة لبرنامجه.

ويتفرع عن هذا التقويم ما يلي:

أ. التقويم التكويني:

ويعرف بأنه عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس. وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مدى تقدم التلميذ، وللتأكد من سلامة سير العملية التدريسية لابد من إجراء تقويم بشكل دوري ومستمر خلال الفترة الزمنية التي حدّدت لتدريس الوحدة. فالتقويم الذي يجري في هذه المرحلة هو التقويم التكويني فإذا كانت المعلومات التي يتم جمعها بأدوات التقويم تشير إلى أن التقدم غير مرضٍ فلا بد من تحديد جوانب الضعف وإجراء تدريس علاجي. أما إذا كان التقدم مرضيًا فإن عملية التدريس تستمر حسب ما خطط لها. فالتقويم التكويني يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس ؛ فهو يزوّد المعلم والطالب بالتغذية الراجعة وبالنجاح والفشل فالهدف الأساسي منه توجيه تنفيذ عملية التعلم.[10]

(10) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

أغراض التقويم التكويني:

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسيين هما:

1) الأغراض المباشرة للتقويم التكويني: وتتمثل في الآتي:

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة.
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيداً لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه وإيجاد طرق تعلم بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عاملاً من عوامل عدم التعلم أو صعوبته.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.
- وضع خطة للتعليم لتخليص الطلاب من نقاط الضعف.

2) الأغراض غير المباشرة في التقويم التكويني وتتمثّل في الآتي:

- تقوية دافعية الطالب نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلّم أو زيادة الاحتفاظ به.
- زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد.

ب. التقويم الختامي:

(أو تقويم التحصيل) ويقصد به التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر أو منتصف الفصل الدراسي أو نهايته، ثم رصد

نتائجها في سجل العلامات من أجل تقويم تحصيل التلميذ بموجبها تمهيداً لاتخاذ قرار بترفيعه أو ترسيبه أو تخرجه أو إعطاءه شهادة تبين مقدار انجازاته.

أغراض التقويم الختامي:

يمكن اجمال أغراض التقويم الختامي بما يلي:

أ. معرفة مدى تحقق الأهداف.

ب. تسجيل علامة للتلميذ ليتم تقييمه بموجبها.

ج. إعطاء شهادات للتلاميذ.

د. اتخاذ قرارات إدارية مثل الترسيب والترفيع والفصل أو الطرد.

ه. إعلام الآباء بنتائج أبنائهم.

و. مقارنة نتائج شُعَب الصف الواحد.

ز. ضبط العملية التعليمية وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة في مهارة ما.

ح. اكتشاف الخلل في المنهاج المدرسي.

ط. التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلاً.

ي. الوضع في المكان المناسب.

ج. التقويم حسب طبيعة المعلومات

أ) التقويم الكمي: التقويم الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل الطلبة..

ب) التقويم النوعي: التقويم الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية تعلم الطالب وذلك من خلال الملاحظة أو أي أداة تحقق هذه الغاية، وهذا

يساعد على تكوين صورة حقيقية عن اهتمامات الطالب وميوله واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه والحكم على نوع المعلومات التي تم قياسها.

د. التقويم حسب الغرض منه

يمكن تقسيم التقويم حسب الغرض منه إلى عدة أنواع منها:

أ) التقويم التشخيصي.

ب) التقويم لأغراض تعديل الخطط والبرامج الدراسية.

ج) التقويم لأغراض تصنيف الطلبة.

د) التقويم لأغراض التعيين أو القبول.

ه) التقويم لأغراض التنبؤ والكشف عن الاستعدادات.

و) التقويم لأغراض التحقق من التعلم والتثبت من نوعية النتائج.

ز) التقويم لأغراض التثبت من الجهد المبذول.

هـ. التقويم حسب الطرف المقوّم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم)

يمكن تقسيم التقويم حسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم) إلى الأنواع التالية:

يمكن تقسيم التقويم حسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم) إلى الأنواع التالية:

أ) التقويم الذاتي: الذي يقوم به الطالب.

ب) التقويم الداخلي: يتم من قبل المعلم أو الطلاب الآخرين داخل المدرسة.

ج) التقويم الخارجي: ويتم من قبل مؤسسات أو جهات خارج المدرسة.

د) التقويم متعدد الأطراف: هو الذي يتأتى من قبل عدة أطراف تكون أهداف التقويم واستراتيجياته وأدواته محددة لديهم.

و. التقويم حسب تفسير نتائج الاختبار

يقسم التقويم حسب تفسير نتائج الاختبار إلى:

أ) تقويم محكي المرجع: حيث يعتمد تفسير نتائج التقويم على محك معين قد يكون محلياً او وطنياً أو أي محك آخر.

ب) تقويم معياري المرجع: حيث يعتمد تفسير النتائج على مجموعة معيارية معينة ينتمي إليها الطالب.

ي. التقويم المعتمد على الكفايات

هو مجموعة السلوكات المعرفية والمهارية والأدائية التي يتعلمها الطالب في فترة زمنية محددة والتي تنعكس آثارها على الأداء والتحصيل المعرفي ويتم قياسها باستخدام أدوات قياس مختلفة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة وملف الطالب وقوائم التقدير.

وتتباين أنواع الكفايات تبعاً للهدف من التعلم ومنها الكفايات المعرفية والوجدانية والادائية والإنتاجية وعند بناء برنامج تقويمي معتمد على الهدف يجب تحديد الأهداف ثم تحليل الكفاية وجمع الأدلة على امتلاك المتعلم للكفاية، ومن ثم المقارنة بين الأدلة والأهداف ويأتي في المرحلة النهائية إصدار حكم حول مدى إتقان المتعلم للكفاية.

3) **التقويم النهائي:**

يتم هذا التقويم في نهاية العمل التربوي بقصد الحكم على التجربة كلها، ومعرفة الإيجابيات التي تحققت من خلالها، أو السلبيات التي ظهرت أثناءها، وهذا

النوع من التقويم يعقبه نوع من القرارات الحاسمة التي قد تؤيد بالاستمرار في العمل، أو الانصراف عنه تماما. ومثال ذلك تطبيق المملكة الأردنية للرياضيات الحديثة، فلا شك أن هناك أنواعا من التقويم التطويري التي تصاحب التجربة بقصد تعديل مسارها، وفي النهاية سيلجأ القائمون على أمر التجربة إلى تقويمها تقويما نهائيا بغرض معرفة الفوائد، والإيجابيات التي عادت على الطلاب، أو المضار التي لحقت بتدريس الرياضيات بسبب إتباعها، ومن ثم يمكن إجازتها أو إلغاؤها نهائيا.[11]

4) **التقويم التتبعي:**

لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي، وأثنائه، وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى، ولكن الواقع عكس ذلك. فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع، ومستمر لما يتم إنجازه، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم، أو في بعض الأساليب المتبعة، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج.

أسس التقويم التربوي: للتقويم التربوي الفعّال أسس ثابتة تجب مراعاتها عند القيام به، وأهم هذه الأسس الآتي:

1) من البديهي أن يتم التقويم في ضوء الأهداف التي وضعت للتعليم منذ البداية، ومن هنا فإن القائمين على أمر التقويم يجب أن يتم تقويمهم لما يريدون

---

(11) أبو زينة، فريد كامل: الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، 2010م.

تقويمه في ضوء تلك الأهداف، سواء كان التقويم منصبا على أداء المعلم، أو على المناهج وتطويرها... إلخ.

2) التقويم في جزء منه عبارة عن عملية تشخيصية يحاول القائمون بها أن يبينوا مواطن القوة، والضعف فيما يقومونه، وهذه العمليات التشخيصية تحتاج إلى الدقة، والموضوعية لأنه على ضوء نتائجها ستوضع برامج للعلاج والتصحيح.

3) لا تقتصر عملية التقويم التربوي على المشرفين التربويين فقط، ولكن الواقع يؤكد أنها عملية يشترك فيها جميع من تمسهم قضية التعليم اشتراكا متعاونا فيما بينهم بدءا بالمسؤولين عن السياسة التعليمية، وانتهاء بالتلميذ، ومرورا بخبراء المناهج والمشرفين التربويين ومديري المدارس وإدارتيها.

4) من أسس التقويم الهامة شمولية عملية التقويم بمعنى أنه إذا أريد تقويم بعض الكتب المدرسية فإنه يجب أن يكون هذا التقويم مشتملا على مستوى هذه الكتب، ومدى مناسبتها للطلاب اللذين وضعت لهم، وكذا مناسبة ما فسها من معلومات وما تحتوي عليه من توجيهات... إلخ.

5) التقويم عملية مستمرة أي أنها لا تتم دفعة واحدة كما هو الحال في بعض الامتحانات التي نحكم من خلالها على الطلاب نجاحا أو رسوبا، وهدف التقويم المستمر هو الحكم على مدى التقدم إلي يحرزه الطلاب في ضوء برنامج دراسي معين، ومعرفة مدى ما تحقق من أهداف هذا البرنامج، ومدى السرعة التي تم بها.

6) عند تقويم الطلاب ينبغي أن يكون واضحا في أذهان القائمين على عملية التقويم أن عنصر الفروق الفردية عنصر جوهري لا بد من مراعاته، فليس معنى وجود الطلاب في حجرة دراسية واحدة انهم جميعا متساوون في كل شيء، فتقويم الطالب يتم في ضوء تقدمه هو لا في ضوء تقدم زملائه.

7) من المسلمات أن التقويم وعملياته كلها رغم ما قد يصاحبها من اهتمامات لا تتعدى أن يكون وسيلة للكشف عن نواحي النقص، أو الضعف بقصد علاجها، وتلافيها فلا يجب أن يكون هدفا لذاته.

8) ينبغي على القائمين بعملية التقويم أن يتأكدوا من سلامة آلياتهم المستخدمة فيه، بحيث تقيس ما وضعت لقياسه، وأن تبتعد عن النواحي الذاتية قدر المستطاع فلا يتأثر المعلم عند تقويمه لطلابه بأحاسيسه الشخصية.

9) أن يترك التقويم أثرا طيبا في نفس الطالب، وذلك من خلال تعاونه مع معلمه في عملية التقويمخاصة إذا شعر الطالب أن معلمه يقف منه موقف المرشد الناصح، وليس موقد الناقد الباحث عن العيوب، والأخطاء.

10) مراعاة تنوع آليات التقويم، فكلما تنوعت هذه الآليات، أو الأدوات كلما زادت معلومتنا عن المجال الذي نقومه، فعند تقويم الطالب يجب ألا نقتصر على اختبارات المقال فقط، إذ إن هناك اختبارات تحصيلية متنوعة مثل اختبار المزاوجة بين الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وتكملة الفراغ.. إلخ.

تقويم التلميذ: تقويم التلميذ في بعض الدول من عالمنا العربي لا يزال ينظر إليه على أنه يتم فقط من خلال الامتحانات، على الرغم من كثرة البحوث، والكتابات التي أثبتت سلبية الاعتماد على الامتحانات كمصدر واحد لتقويم التلميذ، وعلى الرغم من الآثار السلبية العديدة التي لوحظت على هذا الأسلوب، والتي انعكست بدورها على نوعيات الخريجين أنفسهم، وبالتالي على المجتمع ذاته. وعندما نتحدث عن تقويم التلميذ ينبغي أن يفهم في إطاره الصحيح إلا وهو تقويمه في جميع جوانب نموه ومنها: الجانب المعرفي أو التحصيل الدراسي. والجانب الانفعالي، واكتساب الاتجاهات، وغرس القيم، ومعرفة الميول، والدوافع، وكل ما

يتعلق بجوانب الشخصية الإنسانية، ولكن سنقصر الدراسة هنا على التقويم الجانب التحصيلي لدى التلاميذ لأنه مجال علمنا اما المجالات الأخرى فلها مختصوها.[12]

الاختبارات التحصيلية: وهي أحد وسائل القياس التي تستخدم لتدل على معرفة مستوى الطلاب في مقرر بعينه، أو في مجموعة من المقررات الدراسية، وهي قديمة قدم تحصيل المعارف، والعلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوما بالتعليم، وبمعرفة نتائجه.[13] وقد تباينت آراء التربويين حول الاختبارات، وفوائدها، والآثار المترتبة عليها، فمنهم من هاجمها بشدة، وطالب بإلغائها، وحجة هذا الفريق ما يلي:

1) نتيجة لاعتماد النتائج النهائية في قياس مستويات الطلاب على الاختبارات كوسيلة وحيدة، فإن جزءا كبيرا من جهد الطلاب، ووقتهم ينصرف في الاستعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عن أي استفادة أخرى في عملية التعلم.

2) يعتمد الطلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ، والاستظهار اللذين قد يصاحبهما الفهم، وقد يجانبهما، والغاية من ذلك أن يكونوا على معرفة تامة بكل المقررات المطلوبة بحيث يتمكنوا من إجابة على الأسئلة، وبعد ذلك لا يهم أن تحتفظ الذاكرة بتلك المعلومات، أو تذهب أدراج الرياح.

3) حفظ الطلاب للمعلومات التي سيختبرون فيها واستظهارها يدفعهم إلى البحث عن شيء يحفظونه بغض النظر عن قيمته المعرفية، لذلك انتشرت ظاهرة كتب تبسيط المواد الدراسية، والملخصات، والمذكرات ن وما إلى ذلك على الرغم من السلبيات الناجمة عنها.

---

(12) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م

(13) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

4) اصبحت الدراسة بشكل الذي عرضناه سابقا وسيلة لتأدية الاختبارات، وأصبح الاختبار، وسيلة لانتقال الطلاب من مرحلة لأخرى، أو لدخول الجامعة، وعليه فقد ضاعت القيم التربوية لكل ما يدرس في غمرة الانشغال بالاختبارات.

5) يترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى . باعتبارها وسيلة القياس الوحيدة في معرفة قدرات الدارسين على النجاح، أو الرسوب . ظاهرة الغش التي تفشت بين مختلف فئات الطلاب، كما تفننوا في إيجاد أنواع مختلفة منه.

6) شجع اعتماد الجامعات في نظام قبول الطلاب على معيار واحد ألا وهو النسبة المئوية للدرجات التي تحصل عليها الطلاب إلى تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية التي ليس الغرض منها حصول الطلاب على معارف، ومعلومات أوسع، وأعمق، وإنما الغاية منها فقط الحصول على درجات أكثر، مما يساعد على تحقيق رغبات الطلاب في دخول الكليات التي يرغبونها .

7) يصاحب عملية الاختبارات كثير من الشد العصبي عند الطلاب الأمر الذي ينعكس سلبا على أنفسهم، وعلى أولياء أمورهم، وأسرهم عامة، فتعيش الأسرة فترة ليست بالقليلة قبل الاختبارات وأثنائها حالة من التوتر، والاستعداد غير العادي لهذه الاختبارات وكأنها في حالة طوارئ.

8) اهتمام السلطات التعليمية بالاختبارات يدفعها إلى أنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال عليها ربما أكثر مما ترصده لأوجه المناشط التعليمية المختلفة التي تنمي الطلاب ي جوانب شخصياتهم المتعددة.

9) تخلوا وسيلة الاختبارات الحالية من أساس هام كان ينبغي أن يكون قبها ألا وهو تشخيص حالة الطالب بدقة من حيث نواحي ميوله، واستعداداته، وقدراته، وقد يكون لعامل الصدفة في اجتياز الاختبار، والحصول على درجة جيدة دور في ذلك.

10) إن الاختبارات كوسيلة للقياس لا تبين مقدار جودة الكتاب المدرسي، أو ملاءمة الطرق، أو الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه، كما أنها لا تعكس ملاءمة المنهج كله بالنسبة للطالب، أو المجتمع.

11) الاختبارات بالصورة التي تنفذها المؤسسات التعليمية لا تعكس أي مظهر من مظاهر نشاط الطلاب في فصولهم، أو في مدارسهم.

أما الفريق المدافع عن الاختبارات فيرى فيها بعض الفوائد، وربما لعدم إيجاد البديل للأسباب الآتية:

1) يعتبرها القائمون على التعليم وسيلة ناجحة لقياس مستويات الطلاب خاصة في غياب نظام بديل مقنع، ويدافعون بأن ما يصاحبها من ظواهر سلبية كالغش، والكتب المبسطة والملخصات، أمور لا تعيبها بقدر ما تعيب النظام الذي يعجز عن ضبط مثل هذه الأمور أو الحد منها.

2) تعتبر الاختبارات من جهة رسمية وسيلة منطقية، تخبر الطلاب بمدى تقدمهم بالنسبة لا نفسهم، وبالنسبة لزملائهم، لهذا فهي قد تدفع أعداد منهم نحو المحافظة على المستويات الطيبة التي وصلوا إليها، كما أنها تحفز المتخلفين على محاولة اللحاق بأقرانهم وتعويض ما فاتهم.

3) تعتبر الاختبارات وسيلة تنبيه، تدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم، والوقوف عن كثب لمعرفة مستوياتهم، وحثهم على مضاعفة الجهد، كما تساعد على الربط بين المدرسة، والبيت بحيث يكون الطرفان على اتصال مستمر، أو حين تستدعي الضرورة ذلك.

4) تعكس الاختبارات مستويات الطلاب المختلفة، والتي من خلالها تتعرف المدرسة المتدني، فتقوم بوضع البرامج العلاجية التي تساعد الطلاب على تحسين مستواهم.

5) تعتبر الاختبارات بمثابة مؤشر يبين المعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه، كما تبين له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة، مما يدفع البعض إلى بذل المزيد من العطاء أو الجهد.

6) يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تتوصل إليها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشمل عليه من برامج، وكتب، وطرق التدريس ووسائل في ضوء ما يحققه الطلاب من الأهداف التربوية التي رسمت مسبقا.

7) من خلال الاختبارات يتمكن الطالب من تحديد قدراته، وميوله نحو تخصص معين يسهل عليه اجتيازه مستقبلا.

8) إذا أديت الاختبارات بأمانة، ودقة، وموضوعية فإنها تعلم الطلاب قيما عظمى في حياتهم: كالانضباط في المواعيد، والدقة في التنفيذ، والأمانة في الأداء، والحفظ، والنقول العلمية.

9) تتطلب الاختبارات إعادة تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب المقرر، وعرضها في ترتيب، وأسلوب يحقق المطلوب من السؤال، ومن هنا فهي تكشف عن قدرة المدرس على التعبير بأسلوبه الخاص عما استوعب من معلومات.

أساليب التقويم:

هنالك أعداد كثيرة من أساليب القياس أو التقويم التي يمكن استخدامها لتقدير تحصيل الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة وهي:

1) اختبار المقال.

2) اختبار الصواب أو الخطأ.

3) اختبار التكميل، أو ملء الفراغ.

4) اختبار المزاوجة.

5) اختبار إعادة الترتيب.

6) اختبار التصنيف.

7) الاختيار من متعدد.

وسنتحدث عن كل واحد منها بإيجار.

أولاً: اختبار المقال:

وهي من أكثر أنواع الاختبارات انتشارا في المدارس، وعادتاً ما تتكون من عدد من الأسئلة لا تتجاوز خمسة، أو ستة أسئلة، وفي اختبارات الثانوية العامة تجري مراجعتها بوساطة لجنة من المشرفين التربويين، أو المختصين لمراعاة تمشيها مع المنهج المقرر، ولخلوها من اللبس، أو التداخل، ولضمان عدم صعوبتها، أو سهولتها.

وتتميز: بأنها تكشف عن الطالب في هذا الجانب المعرفي عندما يعبر عن ذاته بأسلوبه هو، وعندما تأتي إجاباته متكاملة، ومترابطة. ولكن لهذا الاختبار سلبياته: انه لا يمكن أن يقيس تحصيل الطالب في جميع ما درس، وهو يعتمد في إجاباته على محفوظ الذاكرة.

وبسبب ما في هذا النوع من سلبيات، ظهرت صور أخرى من الاختبارات أطلق عليها الاختبارات الموضوعية، نظرا لأنها لا تتأثر بمن يقوم بتصحيحها، مهما اختلف عددهم، وتنوعت هوياتهم، كما أنها تتصف بأن لكل سؤال منها إجابة محددة لا تختلف باختلاف الطلاب، إضافة إلى أنها لا تطلب وقتا طويلا للإجابة عليها على الرغم من كثرتها، وتشمل معظم ما درس الطلاب من المنهج.

ثانياً: اختبار الصواب والخطأ:

وتتكون هذه الاختبارات من جمل، أو عبارات متضمنة معلومات معينة مما درس الطالب في مادة دراسية، ويوضع أمام كل جملة كلمة "صواب، أو خطأ"، وعلى الطالب أن يختار إحدى الكلمتين، حسب كل عبارة أو جملة.

من ميزات هذه النوعية من الأسئلة: أنها تتطلب وقتا طويلا للإجابة عليها، ويمكن من خلالها تغطية أكبر قدر ممكن مما درس الطلاب، وتصحيحها سهل جدا، ولا تتطلب استعمال اللغة، ويستوي في الإجابة عليها الطالب السريع التعبير، والبطيء، والطالب القوي فيها، والضعيف.

ومن عيوبها: أن الطالب الذي لا يعرف الإجابة عن يقين فإنه لا يتردد في التخمين، ثم أنها تدفع الطالب إلى التركيز على حفظ الحقائق، والمعلومات، والأرقام كثيرا دون أن تنمي فيه القدرة على الاستنتاج، والتحليل، والربط، والتعميم، والطلاب الذين يخمنون الإجابة غالبا لا يعرفون سببها ولا تفسيرها.

مثال: س . ضع إشارة صواب أمام العبارة الصحيحة، وإشارة خطأ أمام العبارة الخاطئة:

- عمرو بن العاص هو من فتح مصر.
- انتصر العرب على العدو الصهيوني في حرب 1967 م.

ثالثاً: اختبارات التكملة، أو ملء الفراغ:

هذا النوع من الاختبارات سهل الاستعمال، ويتبع في التدريس لتقويم تحصيل التلاميذ منذ زمن بعيد.

ويقوم اختبار التكملة على كتابة عبارات يترك فيها جزء ناقص يتطلب من المختبرين تكملته،أو ملؤه بما هو مناسب، وقد يعطي الطالب مجموعة من البدائل يختار من بينها الكلمة، أو العبارة الناقصة.

ولو اتبع في مثل هذا النوع من الاختبارات الأسلوب السليم فإنه يفي بالغرض، إذ ينبغي على المعلم أن يغطي من خلاله معظم أجزاء المقرر الذي تمت دراسته، كما ويجب أن يراعي الدقة في الألفاظ، وحسن التعبير، بحيث يفهم الطالب المقصود تماما دون لبس، أو غموض من إيجابيا هذا النوع: أنه يغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي، كما يمكن أن يقيس قدرة الطالب على الحفظ، والتذكر، ويمكنه من الربط، والاستنتاج.

ومن سلبياته: أنه يمكن أن يشتمل على شيء من التخمين والحدس، كما أن الإجابات يمكن أن تعدد.

مثال: س . أكمل الفراغ بالإجابات الصحيحة.

1. أول من أسلم من النساء...........
2. في غزوة أحد كان عدد المسلمين....، بينما كان عدد المشركين......
3. من أشهر علماء المسلمين في علم الصيدلة..........
4. أكبر الدول العربية المصدرة للغاز الطبيعي........

رابعاً: اختبار المزاوجة:

هذا النوع من أكثر الاختبارات الموضوعية أهمية وفائدة، نظرا لأن عنصر الموضوعية فيه متوفرة بدرجة كبيرة، والسبب في ذلك أن عنصر التخمين فيه أقل بكثير مما هو في اختبار " الصواب والخطأ " مما يزيد من عامل الثبات لهذا الاختبار.

يتكون هذا الاختبار في العدة من قائمتين متقابلتين، تشمل الأولى على عدد من الأسئلة، أو العبارات التي يجيب عليها الطالب أو تكملها القائمة الثانية، ولكن وضع الكلمات أو الجمل ن أو الأرقام يتطلب من الممتحن إعمال الفكر وكد الذهن، بحيث يختار من القائمة الثانية ما يتناسب مع ما في القائمة الأولى من معلومات حسب الترتيب المطلوب.

من إيجابيات اختبارات المزاوجة: أنها تفيد الطلاب كثيرا في جعلهم يتذكرون الحوادث، والتواريخ، والأبطال، والمعارك، كما أنها تفيد في اكتساب جزء كبير من الثقافة العامة عندما يتذكر الطالب على سبيل المثال الكتب ومؤلفيها، والمخترعات العلمية، وعلماءها، والدول، والممالك، ومؤسسيها، والنظريات العلمية، وواضعيها ن أو من فكروا فيها.

ويفترض في هذا الاختبار أن تكون القائمة الثانية أكثر عددا من القائمة الأولى، والسبب في ذلك أنه لو تساوت القائمتان، وكان لكل منها ستة أسئلة فرضا، فالطالب عندما يجيب على خمسة أسئلة تصبح إجابته على السؤال السادس حتمية دون بذل أي جهد، لذلك يستحسن لأن تزيد القائمة الثانية عن الأولى بسؤال، أو سؤالين.

ويراعي في هذا النوع عند وضعه وضوح العبارة، وجعل الأسئلة مقصورة على فرع واحد من فروع المعرفة داخل المادة الدراسية الواحدة، وألا تكون الأسئلة من النوع الذي يحتمل أكثر من إجابة واحدة، كما يراعى قصر السؤال أيضا.

مثال ذلك: س . ضع كل رقم كتبت بالون الغامق مما يلي أمام إعرابها الصحيح لها.

1) زحف الجندي زحف السلحفاة. ( ) نائب الفاعل.

2) سافر صديقي طلبا للعلم. ( ) فعل مضارع مبني.

3) كسر المفتاح. ( ) حال.

4) كافأ المدير الموظف المجتهد. ( ) فاعل.

5) والله لأساعدنَّ الفقير. ( ) مفعول مطلق.

6) يحضر المجتهدين إلى المدرسة مبكرين. ( ) صفة.

( ) فعل أمر مبني.

( ) مفعول لأجله.

خامساً: اختبار إعادة الترتيب:

في هذا النوع من الاختبارات يكتب المدرس كلمات، أو جملا، أو عبارات، أو أرقاما، أو أحداثا، أو وقائع بطريقة غير مرتبة، ومن ثم يطلب من الطالب إعادة ترتيبها حسب الطلب الذي يراه المدرس، فقد يطلب منه أن يكون ترتيب الأحداث تصاعدي أي من القديم إلى الحديث، وقد يكون العكس ن ثم يعيد كتابتها مرتبة.

هذا النوع من الأسئلة يفيد الطالب في الفهم التتابع للأحداث، كما يفيده في سرعة البديهة، خاصة عند التعامل مع الأرقام الكبيرة لاسيما وأن الوقت الذي يتاح لمثل هذه الاختبارات الموضوعية في الغالب يكون محدودا جدا، بينما يكون عدد الأسئلة كبيرا.

مثال: س . رتب ما يلي صحيحا من الأحدث إلى الأقدم: معركة اليرموك. حرب عام 1967 م. حرب فلسطين. موقعة بدر. عام الفيل. معركة ذات الصواري. فتح عمورية. حروب الردة. فتح الأندلس. غزوة تبوك. حرب الخليج.

سادساً: أسئلة اختبار التصنيف:

عبارة عن ذكر لبعض الكلمات التي يوجد بينها وجه شبه، ثم يضمن خلالها كلمة لا علاقة لها بها جميعا، ويطلب من الطالب أن يبينها بشكل من الأشكال، إما بوضع خط تحتها، أو دائرة حولها، أو ما إلى ذلك.

هذا النوع من الاختبارات الموضوعية يبين القدرة على فهم العلاقات بين الأمور المتشابهة بسرعة، وهو من الاختبارات السهلة الإعداد، السهلة الإنجاز، كما أنه يبتعد كثيرا عن الذاتية.

مثال: س - استخرج الكلمة التي تختلف عن باقي الكلمات فيما يلي:

- الإمارات - السعودية - الأردن - البحرين - الكويت - عمان
- تفاح - برتقال - مشمش - بطاطس - رمان - برقوق - عنب.
- أخضر - أحمر - أكبر - أسود - أصفر - أبيض.

سابعاً أسئلة الاختيار من متعدد:

ويعتمد هذا النوع من الاختبارات على سؤال محدد في البداية، وفيه إثارة، ويتطلب من التلميذ أن يحدد الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات، وينبغي أن يتراوح عدد الأسئلة ما بين ثلاثة إلى سبعة وهذا التحديد له أهميته، فإذا قلت الإجابات عن ثلاثة أصبحت ضمن اختبار " الصواب والخطأ "، وإذا زادت عن سبعة، أربكت الطالب كثيرا، وأجهدته في البحث عن الإجابة المطلوبة، إضافة لما تحتاجه من وقت كبير عند الإعداد.

يفضل في مثل هذا النوع من الاختبارات أن يعطى الطلاب مثالا في بداية الامتحان حتى لا يرتبكون، ويستحسن أن يكون المدرس قد دربهم عليه قبل ذلك في

الفصل، ويفترض أن يغطي المدرس خلال هذا الامتحان معظم ما درسه الطلاب المقرر، كما أنه يراعي في المعلم أن يكون متمكنا من اللغة العربية، بحيث يستطيع أن يصوغ الأسئلة بطريقة سليمة لا تربك الطالب، ولا توحي له بالإجابة.

ويدخل ضمن هذا النوع من الاختبار إلى جانب اختبار الصواب والخطأ اختبار آخر وهو " اختبار الأهم "، بمعنى أن تكون العملية عملية مفاضلة، وذلك على أساس معيار موضوعي يكون المدرس قد درب طلابه عليه مسبقا، بحيث يستطيعون أن يفكروا بسرعة، ويستقروا على الإجابة الصحيحة من سلبيات هذا النوع: أنه لا يقيس قدرة الطلاب اللغوية، أو التعبيرية، أو الابتكارية، كما يحتاج واضعه أن يكون متمكنا من المنهج تمكنا كبيرا.

مثال: س. استخرج العبارة الصحيحة.

إن مؤسس المملكة الأردنية الهاشمية هو:

1. جلالة المغفور له الملك حسين بن طلال.
2. جلالة المغفور له الملك عبد الله الأول ابن الحسين.
3. جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين.

س. استخرج العبارة الخاطئة.

- تنتمي الدول الآتية إلى دول المغرب العربي ما عدا:

الأردن. المغرب. موريتانيا. الجزائر. تونس.

مثال على اختيار الأهم:[14]

س. من أهم العوامل الحاسمة في الصناعة الآتي:.

- تحسين خطوط المواصلات المختلفة.
- رفع الحواجز الجمركية بين البلاد العربية.
- إدخال الصناعات الحديثة.

الأسئلة الصفية ودورها في التعليم الفعّال

لايستطيع أحد أن ينكر أو يحجم الدور الذي تقوم به الأسئلة في التربية الحديثة داخل غرفة الدراسة. حيث أنها تمثل قسما كبيرا من وقت التدريس، وتعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، كما ترعى النشاط التعليمي، وترفع من فعاليته، وتزود التلاميذ بتوجيهات بناءة ضرورية، ومحفزات مباشرة لتعلمهم.

أغراض الأسئلة الصفية

لكل سؤال يطرحه المعلم غرضا معينا يريد من تلاميذه أن يحققوه أو، يقوموا بإنجازه. وقد حصر بعض التربويين الأغراض التي ترمي إليها أسئلة المعلم وهي كالتالي:

1) دفع التلاميذ إلى الاشتراك في التعليم الصفي ونشاطاته.
2) جذب انتباه التلاميذ.
3) تشجيع التلاميذ وحثهم على المناقشة.

---

(14) حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

4) إعطاء توضيح لمشكلة معينة.

5) الاستفسار عن أعمال وواجبات التلاميذ الغائبين والمقصرين.

6) تشجيع التلاميذ على الإجابة الصحيحة وتوجيههم إليها.

7) التعرف على نشاطات التلاميذ الخاصة، وحاجاتهم و مشاكلهم.

8) التأكد من فهم التلاميذ.

9) تحليل نقاط الضعف عند التلاميذ.

10) اختبار معرفة التلاميذ للموضوع.

خصائص تقليدية للأسئلة الصفية:

ُنى التربويون منذ مطلع العصر الحديث بالتعرف على أسئلة المعلم الصفية، واهتموا بها وبخصائصها، وأنواعها واستعمالاتها اهتماما كبيرا. وتوصلوا بعد دراسات تربوية جادة إلى أن أسئلة المعلم الصفية تتميز في الغالب بالصفات التالية:

1) معظم أسئلة المعلم موجهة عادة لحفظ النظام في غرفة الدراسة. فالمعلم بدلا من أن يوفر جوا طبيعيا يشجع التلاميذ على الفهم والاستيعاب والمشاركة الصفية، يضفي عليه جوا مشدودا يكون التلاميذ خلاله متوتري الأعصاب.[15]

2) عددا كبيرا من أسئلة المعلم يقصد منها إجابات قصيرة جدا من التلاميذ. وهذا يعني أن المعلم يقوم بمعظم العمل أو الحديث الصفي بدلا من قضائه معظم الوقت في توجيه التلاميذ ليعملوا شيئا مفيدا، أو ليفكروا لأنفسهم.

---

(15) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000م.

3) إن عددا كبيرا من أسئلة المعلم موجهة عادة لأغراض التذكر اللفظي، والحكم السريع غير الناضج من قبل التلاميذ لرأي أو حقيقة معينة. وبذلك فإن وقتا قليلا جدا يتوفر لديهم في مثل هذه الحالات للتفكير.

4) عددا كبيرا من أسئلة المعلم لا ينمي في التلاميذ حسن التعبير ولا يهتم بصقله، خصوصا عندما يقوم المعلم بتوجيه عدد كبير من الأسئلة التي تحتاج لإجابة سريعة منهم في وقت محدد وقصير. ومثل هذا الظرف التعليمي لا يعطى التلاميذ الفرصة لصقل أساليب إجاباتهم، ولا يسمح للمعلم أن يلاحظ بعناية الأخطاء اللفظية لهم.

5) عددا كبيرا من أسئلة المعلم تتجاهل التلميذ كإنسان مفكر له أعتباره واستقلاله وحقه في أن يبادر ويسأل ويستفسر.

6) عددا كبيرا من أسئلة المعلم يشير إلى انها تزداد يوما بعد يوم فى تركيزها على المعرفة لذاتها، واستعمال غرف الدراسة لعرضها والتباهي بها، بدلا من أن يكون الهدف وراء المعرفة كيفية استعمالها والاستفادة منها.

7) عددا كبيرا من أسئلة المعلم يشير إلى أن محاولاتنا التعليمية الرسمية غالبا ما تتجاهل تعليم التلاميذ الاعتماد على النفس والتفكير المستقل.

اسباب اتسام أسئلة المعلم بالصفات السلبية السابقة:

يعود السبب في اتصاف أسئلة المعلم بالسلبيات السابقة إلى الآتي:

1) عدم الكفاية التدريبية للمعلم في كيفية صياغة الأسئلة، وتوجيهها، وملاءمة أنواعها المختلفة لحاجات التلاميذ التعليمية والنفسية.

2) الكثرة العددية للأسئلة " دون مراعاة لنوعها " التي يوجهها المعلم لتلاميذه خلال الحصة الواحدة، والتي تؤدى إلى نتائج عكسية من أهمها:

أ. استبداد المعلم بمعظم وقت الحصة.

ب. مشاركة التلاميذ الروتينية والشكلية في عملية التعلم، والتي ينتج عنها في الغالب تعليم أو تذكر عابر للحقائق والمعلومات الصغيرة الهامشية.

كيفية المعالجة:

لكي يتخلص المعلم من السلبيات السابقة المتعلقة بالأسئلة الصفية المطروحة على التلاميذ لا بد من مراعاة ما يلي:

تقليل المعلم لعدد الأسئلة التي يمكن أن يوجهها لتلاميذه خلال فترة محددة، بحيث يسمح هذا التقليل بتوفر وقت مناسب يتيح لهم التفكير المستقل، والصقل اللغوي وحسن التعبير لأدائهم.

ما يمكن أن تؤديه محدودية الأسئلة الموجهة للتلاميذ من فوائد:

1) تزيد من استجابات ومشاركة التلاميذ الصفية.
2) تزيد من عدد الإجابات الصحيحة المناسبة للتلاميذ.
3) تقلل من الإجابات الخاطئة، أو فرص فشل التلاميذ في الإجابة.
4) تزيد من فرصة التفكير التأملي والاستنتاجي للتلاميذ.
5) تقلل من دكتاتورية وتسلط المعلم على أكبر جزء من وقت الحصة، ونشاطات عملية التعلم.
6) تزيد من عدد الأسئلة التي يمكن أن يوجهها التلاميذ للمعلم.
7) تزيد من عدد استجابات ومشاركة التلاميذ بطيئي التعلم في النشاطات الصفية.

وعملية تقليل الأسئلة، وتحلي المعلم بالصبر والأناة في إعطائها يؤدي إلى الفوائد التالية:

1) تساعده في أن يكون مرنا مؤثرا في تدريسه وأسئلته.
2) تمنحه الفرصة لتوجيه أسئلة مفيدة ومتنوعة.
3) توفر له وقتا لتفهم مشاكل التلاميذ ونفسياتهم.

الأسئلة الصفية اختبارية أم تعليمية ؟

غالبية المعلمين يركزون بقصد أو بدونه على أسئلة التذكر التي تهدف عادة إلى استرجاع أو استعادة التلاميذ لمعلومات وحقائق متفرقة. يتجاهل عادة هذا النوع من الأسئلة الذي يخص نفسه بالمراحل الدنيا من تفكير الفرد وقدرته الإدراكية " الاسترجاع والاستعادة" شعور المتعلم وعواطفه وقيمه وحاجاته، والاستفسار عنها ومحاولة علاجها. ومع اختلاف الأسئلة الصفية وتنوعها فإنها لا تخرج عن نوعين رئيسين هما:

1) الأسئلة الاختبارية التقويمية. وتركز على نهاية التدريس والتحقق من مدى فاعليته، بالتأكد من توفر المعارف والقدرات الجديدة عند التلاميذ " نتيجة التدريس".
2) الأسئلة التعليمية التدريسية. تهتم بعملية تعلم التلاميذ، والتركيز عليها، ومحاولة إحداث المعارف والقدرات الجديدة من خلالها.

خصائص كل من الأسئلة التعليمية والتقويمية:

خصائص الأسئلة التعليمية:

1) تستعمل خلال عملية التعليم لزيادة العمل وتقدمه.

2) تقود المتعلم لاكتشاف المبادئ والقواعد ذات التطبيقات والتضمينات الواسعة العامة.

3) يمكن تعديلها وتكييفها لحاجات التلميذ واستعداداته، بمعنى أنها يمكن أن تختلف من تلميذ إلى آخر.

4) تساعد المعلم على تحليل أخطاء ونقاط ضعف التلميذ لمحاولة علاجها وتصحيحها.

5) تتصف بقيمة كبيرة في البرامج الموجهة لخدمة الفروق الفردية خلال عملية التعلم.

6) ليست لها صفة تهديدية للتلميذ، كالخوف أو الفشل أو الرهبة.

7) تعطى للتلميذ بشكل غير رسمي، ودون تجهيز مكتوب مسبق.

خصائص الأسئلة التقويمية

1) تستعمل في عملية التعليم لقياس ما تحقق من أهداف وقدرات.

2) ترمي إلى التحقق من تعلم المبادئ والحقائق للتلميذ.

3) تتخذ صيغة موحدة، وهي في الغالب واحدة لجميع التلاميذ في التعليم الجماعي التقليدي

4) تساعد المعلم على معرفة مجموع الأخطاء لدى التلميذ لتقرير قدرته ومعدله العام.

5) تتصف بقيمة كبيرة في البرامج الموجهة لمعرفة حاجات التلميذ المختلفة، ومعرفة مدى براعته طبقا لمقاييس اختبارية ثابتة.

6) تتصف عادة بدرجة عالية من الخوف، والتهديد بالفشل للتلميذ.

7) تعطى للتلميذ بشكل مقنن، وجاهز.

الأسس العامة لصياغة واستعمال الأسئلة الصفية:

ينفق المعلم في كثير من الأحوال العادية للتدريس جزءا كبيرا من وقت الحصة في توجيه الأسئلة لتلاميذه واستخلاص إجاباتهم عليها. وبقدر ما تكون هذه الأسئلة واضحة مناسبة في صياغتها واستعمالها، بقدر ماتحقق الفائدة المرجوة منها، وحتى تستطيع الأسئلة الصفية إحداث التغييرات والتأثيرات الإيجابية المطلوبة بالقدر الكافي، يتوجب على المعلم عند صياغتها واستعمالها في التعليم مراعاة الأسس التالية:

1) ارتباط الأسئلة بموضوع التدريس والخبرات الواقعية للتلاميذ.

2) توقيت الأسئلة السليم لمجريات الحصة ومناسبتها.

3) وضوح الأسئلة لغويا وصحتها البنائية.

4) وضوح وسهولة فهم الأسئلة من الناحية الفنية.

5) تنوع مستوى الأسئلة الإدراكي والشعوري والحركي. ومن هنا يراعى المعلم في صياغة أسئلته أن تكون متنوعة شاملة للنواحي الآتية:

- **الأسئلة الإدراكية:** معرفة، استيعاب، تطبيق، تحليل، ربط، تقويم.
- **الأسئلة الشعورية:** الوعي، الانتباه، القبول، الاستجابة، الارتضاء والتفضيل، التنظيم والدمج والتبني القيمي.

- **الأسئلة الحركية:** وتتدرج هذه الأسئلة في اختصاصها من الحركات البسيطة إلى المركبة، مثل الحركات الجسمية، الحركات المتناسقة، الإيماءات وتعابير الوجه ثم الكلام أو التحدث.

6) تنوع اختصاص الأسئلة. بمعنى أن تكون الأسئلة خليطا متنوعا ومناسبا من الإدراك والشعور والحركة خلال الحصة الواحدة.

7) تنوع متطلبات الأسئلة الإنجازية.

8) تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.

9) اختصاص الأسئلة بإجابة واحدة محدودة.

الفصل الثالث

مهارات إعداد الدرس في التدريس الفعّال

الفصل الثالث

مهارات إعداد الدرس في التدريس الفعال

لا بد من أن يقوم المعلم بتخطيط عمله، فالتدريس من أكثر الميادين الإنسانية تعقيداً وأهمية، ويكفي أن نذكر أن المدرس يؤدي عمله وسط مجموعة من التلاميذ على مختلف أعمارهم الزمنية والعقلية، ومختلف الميول والاستعدادات والقدرات، وأنه مكلف بتوجيههم حتى يحصلوا على النتائج العلمية المرغوبة، وأن عليه أن يستخدم كثيراً من أنواع النشاط بطريقة فعالة منتجة، وأن يكون ملماً بمادته العلمية، واعياً بقيمها المختلفة، قادراً على معالجتها بالطريقة التي يستفيد منها التلاميذ، ونتيجة للاعتبارات السابقة وغيرها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية كالحالة الاجتماعية، والاقتصادية للتلاميذ، ونوع البيئة المحيطة بالمدرسة وغيرها، ويرى التربويون أن هناك أسبابٌ خاصة تدعو المدرس إلى التخطيط ومن أهمها:[1]

1) أن تخطيط الدرس يشجع المعلم على التعرف على الأهداف التربوية العامة.

2) يساعد المدرس على تبين مقدار ما يسهم به تخصصه ومادته في تحقيق الأهداف التربوية العامة.

3) يساعد المدرس في التعرف على حاجات التلاميذ وتوفير الوسائل المعينة لإثارتهم وتحفيز دوافعهم وميولهم.

---

(1) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000م.

4) يقلل مقدار المحاولة والخطأ في التدريس، ويشجع على استخدام الوسائل الملائمة.

5) يكسب المدرس احتراماً، فالتلاميذ يقدرون المدرس الذي يُعد عمله وينظمه كم يتوقع هو منهم.

6) يساعد المدرس وخاصة المبتدئ على الثقة بالنفس، وعلى أن يتغلب على شعور الاضطراب، وعدم الاطمئنان.

7) يساعد المدرس على تحديد أفكاره.

8) يحمس المدرس من النسيان.

9) يساعد المدرس على التحسن والنمو في المهنة، والوقوف على المادة العلمية للدرس المراد إعطاؤه للتلاميذ.

10) ترتيب المعلومات والحقائق العلمية التي يتضمنها موضوع الدرس ترتيباً منطقياً متدرجاً من السهل إلى الصعب.

11) مواجهة مشكلات الدرس المنوي إعطاؤه، ومعالجة مواطن الصعوبة فيه قبل دخول المدرس غرفة الفصل.

12) كما أن في خطة الدرس يراعي المدرس انسجامها والأهداف العامة للمادة، ورصد الأهداف السلوكية الخاصة بالموضوع، واستناد تلك الخطة إلى طرق التدريس الملائمة.

13) ينبغي على المدرس أن يراعي النواحي الزمنية المحددة لتنفيذ خطة الدرس داخل الفصل الدراسي.

ومن النصائح الهامة التي من المفيد أن ينتبه إليها المدرس عند تحضير الدروس:[2]

1) أن يجعل الغرض من الدرس نصب عينيه دائماً.

2) أن يعلم أن المعول في الدرس على الفهم لا على كثرة الكلام السطحي، وحشو عقول التلاميذ بقشور المعلومات.

3) ألا يؤدي درسه أداءً عشوائياً يتخبط فيه تخبطاً، يخرجه من موضوع الدرس ومسائله إلى سواها حتى يتأكد من فهم التلاميذ لها.

4) أن يجعل علاقته بالتلاميذ حسنة حتى يحبوه ويتقبلوا ما يقول ويقبلوا على درسه، وأن يسوي بينهم في الاهتمام والعناية مراعياً الفروق الفردية بينهم.

وهناك بعض الأخطاء التي يقع فيها المدرس عند إعداده لدروسه نود توضيحها في الآتي:

1) عدم تحضير المدرس لدروسه مطلقاً.

2) عدم احتواء التحضير على الأهداف السلوكية للدرس.

3) عدم احتواء التحضير على الخطوط العامة للتدريس ومفاهيمه.

4) عدم احتواء التحضير على المواد والوسائل والطرق التعليمية المستخدمة في التدريس، أو عدم اختيار المناسب منها.

5) عدم احتواء مقدمة التحضير لأي موضوع على نماذج للأسئلة التي سيتم استعمالها في التمهيد وتحفيز التلاميذ.

---

(2) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

6) عدم تمثيل التحضير لكافة مراحل التدريس الصفي (خطوات الإعداد) وتدرجها تدرجاً منطقياً وهي: المقدمة، العرض، التطبيق، التلخيص.

7) اللجوء لتفصيل أو إيجاز معلومات التدريس أكثر مما يجب.

8) القيام بالتحضير الروتيني الشكلي استجابة لرغبة المدرسة.

9) نسيان الخطة التحضيرية في البيت أو السيارة أو غرفة المعلمين.

خطوات الإعداد:

من أهم خطوات الإعداد الكتابي اعتماده على الترتيب المنطقي الذي يجعل من خطوات الدرس مراحل متلاحقة متصلاً بعضها ببعض اتصالاً منطقياً، إذ ينبغي أن نقدم خطوة على أخرى كأن يقدم العرض على التمهيد، أو استخلاص الخلاصة على العرض، أو التطبيق على العرض.[3]

ويجب أن تكون خطوات الإعداد مرتبة على النحو التالي:

1) موضوع الدرس.

2) الأهداف السلوكية.

3) المقدمة وطالب التعلم.

4) العرض.

5) التطبيق. وبعضهم يضيف: التلخيص، والتعيينات، أو الاستنتاج أو التعميم.

---

(3) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م.

وفيما يلي توضيح عام لكل خطوة:

موضوع الدرس:

هو عنوان الدرس المراد تدريسه ولا بد أن يراعى فيه عدم الإعلان عنه إلا بعد انتهاء المقدمة وذلك عن طريق آخر سؤال يطرحه المدرس على تلاميذه ليصل بهم إلى موضوع الدرس الجديد.

الأهداف السلوكية:

وهي من الأسس التي ترتبط بالشكل والمحتوى للدرس.

الوسائل التعليمية:

ويقصد به في مجال التعلم مجموعة من المواد تعد إعداداً حسناً، لتستثمر في توضيح المادة التعليمية، وتثبيت أثرها في أذهان التلاميذ، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في جميع المراحل الدراسية، وتتنوع هذه الوسائل وتختلف باختلاف الأهداف التي يقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تدرس لهم.

ويركز التربويون على عدة حقائق يجب مراعاتها بالنسبة للوسيلة التعليمية بعضها يتعلق بالهدف الذي تحققه الوسيلة، والآخر يتجه نحو مدى توافرها في البيئة، ومناسبة سعرها، ويهتمون بعرضها في اللحظة المناسبة، ومن ثم حجمها وإزاحتها، وسهولة استعمالها، ومشاركة المعلمين في إعدادها أو جلبها، مع مراعاة تنوع أشكالها لأن ذلك يزيد من قدرتها وفاعلية أثرها التعليمي. وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي

تختار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها أولاً، ثم من مستويات المتعلمين الإدراكية.[4]

وتكمن أهمية الوسيلة التعليمية:

1) تشويق التلاميذ للإقبال على التعلم.

2) توضيح بعض المعاني التي يتعلمها الطفل، ومساعدته في عملية التعلم.

3) توضيح بعض المفاهيم المعينة للمتعلم كمفهوم الشاطئ أو الجبل أو البحر عندما يرى صورها.

4) تنمية دقة الملاحظة لدى التلاميذ، وذلك عندما تتيح لهم الوسيلة ملاحظة الفروق بين الأشياء والأشخاص من حيث الصغر والكبر والعدد والنوع.

5) تنمية روح النقد لدى المتعلمين، وإثراء دروس اللغة في جميع المناشط اللغوية، القرائية والكتابية والتعبيرية والاستماعية، إذ إن في هذه الصور المعروضة على الوسيلة أو في الكتب المدرسية مجالات كبيرة لإبراز آراء التلاميذ النقدية.

6) تساعد على تثبيت بعض التعابير والمعاني اللغوية الفصيحة.

7) اختبار ذكاء التلاميذ في اكتشاف العلاقات بين الأشياء الموجودة في الصور المعروضة أمامهم.

8) تساعد على إبراز الفروق الفردية بين التلاميذ والطلاب في المجالات اللغوية المختلفة وبخاصة في مجال التعبير الشفوي وتوظيف القواعد في لغة المتعلمين.

9) تستثير خبرات وقدرات المتعلمين اللغوية في التعبير عن مواقف وموضوعات أو مشاهدات سبق وخطرت معهم.

---

(4) حميدة امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

10) تساعد على تزويد التلاميذ والطلاب بالمعومات العلمية وبألفاظ الحضارة الجديدة الدالة عليها، كصور المحطات والأقمار الصناعية، والتلفاز ومحطات الإذاعة والأرصاد الجوية وما إلى ذلك.

11) تتيح للمتعلمين فرصاً متعددة من فرص المتعة وتحقيق الذات.

أنواع الوسائل التعليمية:

يصنف التربويون الوسائل التعليمية إلى ثلاث مجموعات حسب ارتباطها بالحواس الخمسة:

الوسائل البصرية: الصور المعتمة – الأفلام المتحركة والصامتة – الخرائط – الكرة الأرضية – اللوحات والبطاقات – الرسوم البيانية – النماذج والعينات – المعارض والمتاحف.

الوسائل السمعية البصرية: التلفاز والفيديو – الأفلام المتحركة والناطقة – الأفلام الثابتة والمصوبة بتسجيلات صوتية.

الوسائل السمعية: وأهمها أجهزة التسجيل.

غير أن التربويين الذين يؤمنون بأن التعلم هو تعديل الخبرة " السلوك " يرون أن أفضل أشكال التعلم ما يتم عن طريق العمل والممارسة من جانب المتعلم، وإليك عزيزي المعلم أكثر أنواع الوسائل شيوعاً:

أ. السبورة.

ب. اللوحة الوبرية.

ج. لوحة الجيوب.

د. اللوحة الممغنطة.

هـ. الكتاب.

و. الخرائط والصور.

ز. البطاقات.

ح. النماذج الحية والمجسمات والعينات.

ط. المسجلات والأفلام.

المقدمة أو التمهيد:

والغرض منها تهيئة أذهان التلاميذ لتلقي الدرس الجديد، وجذب انتباههم، وإثارة شوقهم، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، والخبرات السابقة ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدرس. وتكون المقدمة عبارة عن طرح أسئلة بسيطة تتعلق بموضوع سابق له ارتباط بالموضوع الجديد أو يمهد له، وقد تكون المقدمة بأن يحكي المعلم قصيرة لها علاقة بموضوع الدرس، أو يحكي قصة الدرس نفسه على ألا يوفيها حتى يشوق التلاميذ إلى قراءة الدرس، ومن خلال المقدمة ينتقل المعلم تدريجياً للدرس الجديد، حيث تربط إجابة آخر سؤال للتلاميذ بين الموضوعين، مستنتجين بهذا اسم أو عنوان الدرس، فيبادر المعلم بكتابته في موضع مناسب من السبورة، لذلك يفضل عدم كتابة المعلم لاسم الموضوع من بداية الحصة حتى يكون الوصول إليه إدراكياً مع التلاميذ بشكل طبيعي دون تكلف.

مطالب التعلم

نقصد بمطالب التعلم إعادة بناء الخبرة السابقة المتصلة اتصالاً مباشراً بموضوع الدرس الجديد، وذلك لتعزيز المعلومات التي يحويها موضوع الدرس. ومن هنا يجب أن يدرك المعلم أن ما يستخدمه من مطالب للتعلم أو ما يعرف عند التربويين بإثارة الدافعية للتعلم أن يكون وثيق الصلة بموضوع الدرس، لأن ما

يستخدمه من أساليب غير ذات صلة بالموضوع سيؤدي إلى إثارة اهتمامات وقتية سرعان ما تزول بعد فترة زمنية وجيزة.

ومن أمثلة مطالب التعلم أو " دافعية التعلم " إذا كان الموضوع الذي سيدرسه المعلم هو (الفاعل)، فعليه أن يطرح بعض الأسئلة التي توضح أن الفاعل يحتاج إلى (فعل) لأن مكونات الجملة الفعلية تتطلب فعلاً وفاعلاً ومكملاً للجملة كالمفعول به وغيره.

وإذا كان موضوع الدرس (أنواع الخبر) لا بد ان يشير المعلم فيما يمهد به لدرسه إلى المبتدأ لأنه الركن الأساسي في مكونات الجملة الاسمية ولا تتم الفائدة بالخبر بوجود المبتدأ، وما إلى ذلك. وإذا كان الموضوع متعلقا بالصلاة فلا بد من الإشارة إلى الوضوء، لأنه لا تصح الصلاة بدونه.

العرض: هو موضوع الدرس ويتمثل العرض في الترجمة الفعلية لأهداف الدرس التي سبق ذكرها إلى سلوكياتها المطلوبة لدى التلاميذ بواسطة عمليات أو أنشطة التعلم والتدريس، أي تحويل تلك الأهداف إلى صيغ سلوكية، أو أنواع التعلم المطلوبة، ويحتوي العرض على العناصر الفرعية الآتية:

1) أهم معلومات التعلم والتدريس من معارف وخبرات ومفاهيم.
2) أنشطة التدريس أو الطرق التعليمية المستخدمة في تحويل المعارف لأنواع التعلم المنشودة.
3) أنشطة التعلم الأولى الموازية لأنشطة التدريس التي يتحصل خلالها التلاميذ مبدئياً على أنواع التعلم المطلوبة.
4) الوسائل التعليمية المعينة لعمليات التعليم والتدريس.

لذلك يطلق التربويون على هذه الخطوة (الإجراءات والأساليب والمناشط) لأنه يندرج تحتها: الأهداف السلوكية والمقدمة ومطالب التعلم والوسائل.

التطبيق: وهي مرحلة التمرينات أو المناقشة العامة أو تركيز التعليم، والتطبيق نوع من التقويم يقيس به المعلم مدى فهم التلاميذ معلومات الدرس، ويدربهم على تثبيت تلك المعلومات عن طريق تدريبات عملية متنوعة شفهية أو كتابية يجري حلها في نهاية الدرس.

أهمية التحضير والتخطيط في التعليم الفعّال

ما هو دفتر التحضير؟

دفتر التحضير هو عبارة عن مجموعة من خطط عمل منظمة، يسعى المعلم لتحقيقها والوصول إلى أهدافها، منذ بداية العام الراسي حتى نهايته.

بحيث تعتمد خطته على توزيع الموضوعات على الأشهر والأسابيع. والتوقيت الزمني لتنفيذ الحصة وإذا كان دفتر التحضير يضم مجموعة من الخطط، خطة إعداد الدروس، وأهميتها تكمن في أنها صاحبة العلاقة الوثيقة بالتلميذ، وهي موضوع شكوى المعلمين، لتجددها كل يوم وهذه الخطط تجعل المعلم يجدد الجهد المبذول في إعدادها.[5]

ولا بد للمعلم من أن يضع خطة واضحة لإعداد الدروس والتي هي بمثابة عملية فكرية، والهدف منها رسم صورة واضحة لما سوف يقوم به المعلم أثناء الدرس، ويتم تنظيمها كتابياً بواسطة كراس التحضير.[6]

---

(5) باري جيمس . . اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد ، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية ، معهد التربية ، بيروت.

(6) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

والآن، بعد أن عرفنا دفتر التحضير، والتحضير نفسه، يجدر بنا أن نقف عند أسباب شكوى بعض المعلمين منه. ولعل أهم هذه الأسباب:

1) قصور نظرة بعض المعلمين له، حيث أنهم لا يرون فيه سوى جهد كبير لا طائل تحته، ولا غناء فيه هم ولا تلاميذهم، وهذا النفر من المعلمين لا ينتفعون حقاً بدفتر التحضير دون مضمونه، وأما أن ينقلوا فيه معلومات وأهدافا لا تعنيهم، وإنما هي لإرضاء متابعي أعمالهم فحسب.

2) أن تحضير الدروس يستغرق وقتاً طويلاً، يعتبره المعلم ملكا له، فهو يرى الموظف خاليا من العمل بعد انتهاء ساعات الدوام الرسمية، فلماذا يطالب هو في العمل بعد انتهاء ساعات دوامه ؟ لقد أقام المعلم محكمه، ورفع أمامه قضيته دافع عنها، وحكم لنفسه فيها، ونفذ الحكم على أتم قناعه بأنه على حق، ناسيا أن طبيعة مهنته تختلف عن طبائع المهن الأخرى، وأنه لا يصح أن نساويها مع غيرها في الواجبات دون أن نساويها معها في الميزات والحسنات.[7]

3) اعتبار أن دفتر التحضير لا يضم سوى المعلومة، وهذه المعلومة موجودة في الكتاب وفي رأس المعلم، فلماذا يكتبها إذن ؟ إنه لا يكتبها إلا لإثبات تعاونه مع المسؤولين، وكسب رضاهم.

4) عدم إجادة كثير من المعلمين لإعداد الدروس كما يريد رؤساؤهم.

أهمية دفتر التحضير للمعلم أولاً:

إذا كان دفتر التحضير مجموعه من الخطط كما أسلفنا، فإن أول المستفيدين من هذه الخطط من خطط، ويمكن تلخيص الفوائد يجنيها واضع هذه الخطط بما يلي:

---

(7) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

أولاً: انه يحدد أهدافه، فتتضح أمامه، ويسعى للوصول إليها من أقصر الطرق وبأقل جهد، شأنه شأن كل من يسعى إلى هدف شاخص أمامه.

ثانياً: ينمو المعلم بالتحضير من الناحتين العلمية والمهارية فبالعلم وتدوينه تنموا معرفته، ويتعود التنظيم والتفكير المنطقي، ترتقي مهاراته.

ثالثاً: يثق بنفسه ويثق تلاميذه فيه، عندما تتحقق أهدافه فيهم بيسر، ويعيدا عن الأخطاء.

رابعاً: يسهل عليه اكتشاف عيوب المناهج التي يدرسها، عندما يضع لها الأنشطة المناسبة، ويتصور المواقف التعلمية الصالحة له، ويتعرف على نوعية أهدافها، ومدى ملاءمتها لتلاميذه.

خامساً: يرضى ربه إذا يؤدي واجباً من واجبات عمله، كما يرضى رؤساءه بنجاحه في عمله، ويرضى أولياء أمور تلاميذه إذا ينجح أبناؤهم.

سادساً: في دفتر التحضير يثبت المعلم، معلومات الدرس الرئيسية، وبذلك ترسخ هذه المعلومات في ذهن كاتبها، ويعرف حدودها فيقف عندها، فإن احتاج إلى الرجوع هذه المعلومات – ولو في الصف – جاز له.

سابعاً: في دفتر التحضير بدون المعلم الطريقة المناسبة لدرسه، والأنشطة المصاحبة والوسيلة الموصولة إلى أهدافه منه.

ثامناً: من دفتر التحضير يعرف المعلم موضوع درسه، إذا يؤشر فيه على الموضوعات التي تمت دراستها، وبدون ذلك، فإنه من العسير على المعلم ان يعرف أين وقف بتلاميذه في كل صف وكل مادة.

تاسعاً: في دفتر التحضير، يضع المعلم المادة العلمية لبعض المواد أو يختارها، وبخاصة في المواد لا كتب لها، كالتعبير والإملاء، وبدون هذا الدفتر، سيكون عمل المعلم عشوائيا يعوزه التخطيط والتنظيم.

عاشراً: من دفتر التحضير يتعلم المعلم الجديد من زميله القديم ما لا تكفيه عشرات المحاضرات، فهو يقف فيه على ذوقه وعلمه وأساليبه، لذلك فأننا ننصح دائماً أن تبقى دفاتر المعلمين المتميزين في مدارسهم ليقتدي بها المعلمون الجدد.

ومن كل ما تقدم، تتضح أهمية دفتر التحضير، حتى للمعلم القديم، الذي لا تشفع له سنوات خدمته الطويلة في إعفائه من عنائه.

أهمية دفتر التحضير للطالب:

ينعكس الأثر الإيجابي لدفتر التحضير على الطالب عندما يتلقى معلومات أعدت إعداداً حسناً، ووضعت في جداول، وذلك تتحقق أهدافنا في التربية والتعليم دون أن يعلم الطالب. ولا شك أن ما يقدمه المعلم من تسلسل في العرض، واستحضار للأمثلة المعاصرة المناسبة، وعرض الوسائل التعليمية النافعة وطرح الأمثلة المثيرة للتفكير، الداعية إلى المشاركة في الدرس، له أطيب الأثر في نفس التلميذ، مما يخلصه من العقد والإحباطات، ويجعل منه مشاركاً متذوقاً للدرس، لا مجرد مصغ يكره الإصغاء، وطالب علم يكره التعلم.

أهمية دفتر التحضير لمدير المدرسة، وللموجه:

دفتر التحضير أحد ضوابط العمل التربوي وأحد مستلزماته الرئيسية ولا شك أن هذا الدفتر مرآة أعمال المعلم وسجل بصماته، وأبرز ملامح هذه الصورة المنعكسة في المرآة أو في دفتر التحضير:[8]

---

(8) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م.

أولاً ـ الجدية في العمل والانضباط فيه، فالمعلم الجاد يحرص على اصطحاب دفتر التحضير في كل فصل، كما يحرص على عرضه على المسؤول بالمدرسة.

ثانياً ـ يمكن المعلم من مادته وامتلاكه ناصيتها، فالمعلم المتمكن لا بد أن تظهر آثار علمه وثقفته في أسلوب عرضه وأنشطته ووسائله.

ثالثاً ـ لغة المعلم، فالمعلم الكفي لا بد أنت تظهر كفايته في سلامة لغته المكتوبة.

رابعاً: خطة المعلم الصفية، وإتقان الخطة دليل على علمه بأهداف عمله.

خامساً: خطة توزيع موضوعات المقرر على أشهر الفصل وأسابيعه.

سادساً: أهداف كل مادة دراسية أو مقرر، ونقصد بها الأهداف البعيدة التي لا تتحقق في حصة واحدة، وإنما يلزم لتحقيقها المنهج كاملاً، كالارتقاء بالتذوق الأدبي، ورفع كفاءة التلميذ التعبيرية، وأمثالها.

سابعاً: الإعداد النفسي والذهني للدرس، والإعداد الكتابي شاهد له.

ثامناً: لامتابعة المدير أعمال معلميه، فالمدير الناجح يحرص على متابعة أعمال معلميه من إعداد دروس إلى إعداد الخطط وتنفيذها؛ إلى الإشراف على الوسائل.

تاسعاً: جدول المعلم الذي يشمل حصصه الأسبوعية، وحصص الاحتياط.

ومما تقدم يستطيع المدير أو الموجه أن يحكم على المعلم من كراس تحضيره بالرغم من أن عمل المعلم عمل، معقد لا يشكل الجزء الكتابي منه سوى جزء قليل، بينما يستأثر التلميذ ومستواه بأكثر الأجزاء، ولكن هذه القلة لا تعني نفي الأهمية

أو الانتقاص منها، لأنها تقود إلى الكثرة، ولا غرابة في ذلك فخطة أي شيء أهم ما فيه بالرغم من قلة تكاليفها.[9]

الأهداف السلوكية للتعليم وأثرها على التعليم الفعّال

الهدف السلوكي هو التغيير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

وللهدف السلوكي أهميته، فلا شك أن التلاميذ يحاولون دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة ما يدرسونه أو بعضه على الأقل، كما أنهم كثيراً ما يتساءلون عن أسباب دراستهم لموضوع ما وأهميته، وذلك يعني أنهم في حاجة إلى معرفة أهداف التدريس، ومن خلال ذلك يمكن أن يعرفوا أهمية دراستهم للموضوع، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها، ومدى اقتناعه بأهمية عرض أهداف الدرس على تلاميذه منذ البداية.[10]

ويرى بعض المعلمين أن هذا الأمر ليس مهماً، ويعود ذلك لاعتقادهم أن التلاميذ لا يهمهم سوى أن يردد المعلم على مسامعهم محتويات الكتاب المدرسي أو أن يشرح لهم الغامض منها أو ما إلى ذلك، ولكن الحقيقة هي أن التلاميذ يحتاجون دائماً إلى معرفة المبرر أو المبررات التي تجعل من دراستهم لموضوع ما أمراً هاماً، ومن

---

(9) باري جيمس، "اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد"، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، معهد التربية، بيروت.

(10) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006م

هنا ندرك تماماً أن المعلم عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف السلوكية أو التعليمية حتى يعطي مبرراً لما يقوم بتدريسه لتلاميذه.[11]

وكثيراً ما يلجأ المعلمون لوضع الأهداف السلوكية إلى محتوى الكتاب الدراسي، وقد يستخدم المعلم في صياغة الأهداف ألفاظاً مثل (تعريف التلميذ، أو تعليمهم، أو تعويدهم، أو تنبيههم وما إلى ذلك) بدلاً من أن يتعرف التلاميذ أو يتعلم، أو يتعود، أو يتنبه وهكذا، ومن هنا يتضح أن المعلم استخدم محتوى الدرس كما جاء بالكتاب المدرسي، أو ما اشتمل عليه من عناوين فرعية في صياغة مثل هذه الأهداف.[12]

وهنا يمكننا القول بأن المعلم لجأ إلى أحد مصادر اشتقاق أهداف الدرس ولم يلجأ إلى كل المصادر مما جعل الأهداف تأتي في شكل وصف لمحتويات الكتاب، بينما يجب أن يعي تماماً أن مثل هذه الأهداف تتصل بالأهداف العامة للمنهج، والتي يراعي تدوينها في أول صفحات دفتر التحضير، وبعد توزيع المنهج.[13] لذلك ينبغي على المعلم عند تحديده لأهداف الدرس وصياغتها أن يلجأ إلى أهداف المنهج، وأهداف الوحدة الدراسية، التي يقع في إطارها الدرس الذي يخطط له، كما يجب أن يلجأ أيضاً إلى مادة الدرس الذي سيدرسه ويقرأها بفهم كامل ليحدد ما أهمية الأهداف التي يمكن أن يشارك هذا المحتوى في تحقيقها، ومن المصادر الأساسية في هذا الشأن أيضاً التلاميذ أنفسهم، فالمعلم يجب أن يكون واعياً بطبيعة تلاميذه

---

(11) باري جيمس ، " اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد "، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية ، معهد التربية ، بيروت.

(12) جابر عبد الحميد جابر : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 2006 م

(13) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م.

وخبراتهم السابقة ومستوياتهم واهتماماتهم ومهاراتهم لكي يكون قادراً على تحقيق المستوى المناسب للأهداف.[14]

ويصاغ الهدف السلوكي بعبارة محددة، وواضحة لا تدعو إلى الاختلاف في تفسيرها، على أن تضمن فعلاً سلوكياً إجرائياً يمثل ناتجاً تعليمياً محدداً يمكن ملاحظته وقياسه، وأن تصف سلوك المتعلم، لا سلوك المعلم، أو نشاط التعلم.

ومما سبق يتعين علينا أن نراعي بعض خصائص الأهداف السلوكية:

1) أن يتضمن الهدف السلوكي سلوكاً يمكن ملاحظته وبالتالي يسهل تقويمه.
2) يشير الهدف السلوكي إلى الإنتاج التعليمي المرغوب فيه، ولا يشير إلى عملية التعلم.
3) يتصف الهدف السلوكي بإمكان تحقيقه في فترة زمنية وظروف زمنية محددة.
4) يتصف بأنه يتشكل من السلوك ومحتواه، فيتضمن الهدف السلوكي الذي يتوقع من التلميذ اكتسابه وممارسته بعد التعلم، ويتضمن المحتوى الذي يعد وسيلة لإنجاز السلوك من جهة، والمجال الذي يمكن استخدام هذا السلوك فيه من جهة أخرى، فمثلاً الهدف التالي " أن يستخدم التلميذ المثلث والمسطرة في رسم الزاوية القائمة " يشير هذا الهدف السلوكي التعليمي إلى السلوك المتوقع من التلميذ، ووسائله والمجال الذي يستخدم فيه السلوك.

تصنيف الأهداف السلوكية:

نصنف الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات، وكل مجال يتضمن مستويات متدرجة من الأسهل إلى الأصعب على أن هذه المجالات متداخلة ومترابطة في السلوك الإنساني.

---

(14) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

الأهداف السلوكية:

هنالك أهداف سلوكية لكل مادة قد يكون الغاية منها على سبيل المثال:

1) أن يعبر التلاميذ بلغتهم الخاصة عما يشاهدونه في الصور المرافقة للموضوع على التوالي.

2) أن يتدربوا على قراءة الجملة الأولى، ومن ثم بقية الجمل.

3) أن يطابقوا بين الجمل والصور الدالة عليها.

4) أن يتعرفوا على الكلمات الجديدة في الدرس.

5) أن يتعرفوا على حرف السين في الكلمات المختلفة.

6) أن ينطقوا الكلمات المشتملة على حرف الصاد.

7) أن يجردوا حرف السين.

8) أن يجردوا حرف الصاد.

9) أن يميزوا بين حرفي السين والصاد.

10) أن يتدربوا على كتابة حرف السين مع رسم الحركات عليه من خلال الكلمات الواردة في الدرس، والمقاطع: سَرْ، سُرْ، سِرْ.

11) أن يتدربوا على كتابة الكلمات: سافر – مصباح – الفروسية – مصر.

الوسائل:

1. الصور الموجودة في الكتاب.

2. بطاقات عديدة يكتب عليها الجمل الواردة في الدرس بخط النسخ.

3. بطاقات عديدة يكتب عليها بخط النسخ الكلمات الجديدة.

4. بطاقات يكتب عليها المقاطع: سَنْ، سُنْ، سِنْ.

الإجراءات والأساليب:

أولاً: المقدمة:

أ – بقصة قصيرة عن زيارة والد أحمد لمدن المملكة ومنه مدينة عمان.

ب – أ و بأسئلة على النحو التالي:

1. من منكم قام والده بزيارة مدينة عمان.
2. من سافر مع والده إلى واحدة من هذه المدن.
3. ماذا ركبت من وسائل النقل عند سفرك مع والدك.
4. أي وسائل النقل التالية أسرع: القطار، السيارة، الطائرة، الحصان.
5. ماذا شاهدت في المدينة التي زرتها.

بعد ذلك أقول للتلاميذ نريد أن نقرأ درساً حول سفر أحد أصدقائكم لمدينة من مدن المملكة ولنرى ماذا شاهد هناك، ومن ثم أعلن موضوع الدرس وأدونه على السبورة، وأساعد التلاميذ في فتح كتبهم على الصفحة المطلوبة.

ثانياً: العرض:

1) الهدف رقم 1 . أطلب إلى أحد التلاميذ أن يحدثني عما شاهده في الصورة الأولى وأطلب إلى آخر أن يحدثني عما شاهده في الصورة الثانية ثم أطلب من ثالث أن يحدثني عما شاهده في الصورة الثالثة.

2) اعرض الجملة الأولى بجانب الصورة الأولى، ثم أقرأ الجملة بصوت واضح، وأعيد قراءتها، ثم أطلب من تلميذ أن يقرأها، وآخر ثالث ويمكن أن أقسم الصف إلى مجموعات، وأطلب من كل مجموعة أن تردده الجملة بعدي، وأكرر ذلك حتى يتم تدريب كل تلميذ على قراءتها.

أنتقل إلى الجملة الثانية وأفعل ما قمت به مع الجملة الأولى، وأتبع نفس الأسلوب مع بقية الجمل.

لا بأس بعد القراءة الأولى أن أناقش بعض المعاني أو المفاهيم الواردة في الدرس مثل:

1) من شاهد منكم مدينة عمان ؟
2) ماذا رأى فيها ؟
3) مدينة عمان كبيرة أم صغيرة ؟
4) هل حضر أحدكم سباق السيارات في مدينة العقبة ؟
5) أين يقيم الزائر عندما يسافر إلى إحدى مدن المملكة ؟

3) أضع الجمل إلى جانب، والصور الدالة عليها غير مرتبة في جانب آخر، وأطلب إلى التلاميذ أن يطابقوا بينها.

4) أدع التلاميذ يقرؤون الجملة الأولى ويشيرون إلى ما ورد فيها من كلمات جديدة وإن وجدت، ثم أقرأ تلك الكلمات من خلال البطاقات التي أعدت لها ويقرؤها التلاميذ من بعدي، وهكذا بقية الجمل.

5) يقرأ التلاميذ الجملة الأولى والثانية والسادسة مع التركيز على الكلمات التي اشتملت على حرف " السين " ثم أركز أيضاً على صوت الحرف، ويصاحب ذلك

عرض البطاقات التي كتبت عليها الجمل السابقة للتعرف على شكل السين كتابة، وعلى صوته نطقاً قصد تجريده.

6) أكرر ما فعلته في الهدف الخامس مع الجملة الثانية والثالثة والخامسة والسادسة بغية تجريد حرف الصاد لعقد المقارنة بينه وبين حرف السين مع عرض البطاقات التي كتبت عليها الكلمات المشتملة على حرف الصاد.

7) أطلب من التلاميذ وضع دوائر حول حرف السين، ثم يجردونه بالحركات المرسومة عليها مستخدماً السبورة لتدوين الكلمات المشتملة على حرف السين.

8) أطلب من التلاميذ وضع خطوط تحت حرف الصاد، ثم يجردونه بالحركات المرسومة عليه، مع استخدام السبورة أيضاً.

9) أستعرض البطاقات التي كتب عليها حرف " الصاد "، والبطاقات التي كتب عليها حرف " السين"، وأطلب من التلاميذ كتابتها مرة أخرى على السبورة مع التمييز بينهما.

10) أعرض على التلاميذ البطاقات التي كتب عليها حرف السين، وأطالبهم برسمه على السبورة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، والمقاطع التي اشتمل عليها الحرف مع نطقه بالحركات مثل: سَرْ، سُرْ، سِرْ.

11) أطلب من التلاميذ أن يكتبوا الكلمات التي احتوت على حرف السين كاملة مع ضبط الحرف بالحركات المطلوبة، مستخدمين في ذلك السبورة مع مقارنة ما كتبوا مع ما دون في البطاقات.

ثالثاً: التطبيق:

أقوم بتدريب التلاميذ على كتابة حرف " السين " ومقاطعه في الكلمات المختلفة الواردة في الدرس على السبورة بخط النسخ ثم أطالبهم بنقل ما تدربوا عليه في دفاتر الكتابة، وأكرر ذلك مع حرف الصاد أيضاً.

الفصل الرابع

مهارات التدريس الفعَّال

باستخدام الاستراتيجيات والوسائل التعليمية

الفصل الرابع
مهارات التدريس الفعَّال
باستخدام الاستراتيجيات والوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة لا تغني عن المدرس، لأنها عبارة عن وسيلة معينة للمدرس تساعده على أداء مهمته التعليمية، بل إنها كثيرا ما تزيد من أعبائه، لذلك لا بد له من اختيارها بعناية فائقة، وتقديمها في الوقت التعليمي المناسب، والعمل على وصل الخبرات التي يقدمها المعلم نفسه، والتي تعالجها الوسيلة المختارة، وبذلك تغدو رسالته أكثر فاعلية، وأعمق تأثيرا.

مفهوم الوسيلة التعليمية:

هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو تعويد التلاميذ على العادات الصالحة، أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها، دون أن يعتمد المعلم أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام.[1]

ومما سبق يتبين لنا انها جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا، ولجعل الخبر التربوية خبرة حية، وهادفة، ومباشرة في نفس الوقت.

(1) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006م

دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم:

للوسائل التعليمية أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه.

وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فالوسائل التعنيمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية.

ويمكن تلخيص دور الوسائل التعليمية وأهميتها في الآتي:

1) تقليل الجهد، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم.
2) تتغلب على اللفظية وعيوبها.
3) تساعد في نقل المعرفة، وتوضيح الجوانب المبهمة، وتثبيت عملية الإدراك.
4) تثير اهتمام وانتباه الدارسين، وتنمي فيهم دقة الملاحظة.
5) تثبت المعلومات، وتزيد من حفظ الطالب، وتضاعف استيعابه.
6) تنمي الاستمرار في الفكر.
7) تقوّم معلومات الطالب، وتقيس مدى ما استوعبه من الدرس.
8) تسهل عملية التعليم على المدرس، والتعلم على الطالب.

9) تعلم بمفردها كالتلفاز، والرحلات، والمتاحف... إلخ.

10) توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم.

11) تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في المجالات اللغوية المختلفة، وبخاصة في مجال التغيير الشفوي.

12) تساعد الطلاب على التزود بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها.

13) تتيح للمتعلمين فرصا متعددة من فرص المتعة، وتحقيق الذات.

14) تساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة مع التلاميذ.

15) تعلم المهارات، وتنمي الاتجاهات، وتربي الذوق، وتعدل السلوك.

شروط اختيار الوسائل التعليمية وإعدادها:

لكي تؤدي الوسائل العلمية الغرض الذي وجدت من أجله في عملية التعلم، وبشكل فاعل، لا بد من مراعاة الشروط التالية:

1) أن تتناسب الوسيلة مع الأهداف التي سيتم تحقيقها من الدرس.

2) دقة المادة العلمية ومناسبتها للدرس.

3) أن تناسب الطلاب من حيث خبراتهم السابقة.

4) ينبغي ألا تحتوي الوسيلة على معلومات خاطئة، أو قديمة، أو ناقصة، أو متحيزة، أو مشوهة، أو هازلة، وإنما يجب أن تساعد على تكوين صورة كلية واقعية سليمة صادقة حديثة أمينة متزنة.

5) أن تعبر تعبيرا صادقا عن الرسالة التي يرغب المعلم توصيلها إلى المتعلمين.

6) أن يكون للوسيلة موضوع واحد محدد، ومتجانس، ومنسجم مع موضوع الدرس، ليسهل على الدارسين إدراكه وتتبعه.

7) أن يتناسب حجمها، أو مساحتها مع عدد طلاب الصف.

8) أن تساعد على اتباع الطريقة العلمية في التفكير، والدقة والملاحظة.

9) توافر المواد الخام اللازمة لصنعها، مع رخص تكاليفها.

10) أن تناسب ما يبذل في استعمالها من جهد، ووقت، ومال، وكذا في حال إعدادها محليا، يجب أن يراعى فيها نفس الشرط.

11) أن تتناسب ومدارك الدارسين، بحيث يسل الاستفادة منها.

12) أن يكون استعمالها ممكنا وسهلا.

13) أن يشترك المدرس والطلاب في اختيار الوسيلة الجيدة التي تحقق الغرض، وفيما يتعلق بإعدادها يراعى الآتي:

أ. اختبار الوسيلة قبل استعمالها للتأكد من صلاحيتها.

ب. إعداد المكان المناسب الذي ستستعمل فيه، بحيث يتمكن كل دارس أن يسمع، ويرى بوضوح تامين.

ج. تهيئة أذهان الدارسين إلى ما ينبغي ملاحظته، أو إلى المعارف التي يدور حولها موضوع الدرس، وذلك بإثارة بعض الأسئلة ذات الصلة به، لإبراز النقاط المهمة التي تجيب الوسيلة عليها.

قواعد عامة في استخدام الوسائل وفوائدها:

الوسائل التعليمية ضرورة من ضرورات التعلم، وأدواته لا يمكن الاستغناء عنها، لهذا رصدت لها ميزانيات ضخمة لشرائها، أو لإنتاجها، أو لعرضها وبيعها. غير

أن المشكلة تكمن في عالمنا العربي أن كثيرا من المعلمين لا يستعينون بها بالقدر الكافي لأسباب منها:

1) أن هؤلاء المعلمين لم يتدربوا عليها وهم طلاب في مراحل التعليم العام، ولا هم في مراحل الدراسة في كليات التربية، ودور المعلمين.

2) أن بعضهم لا يؤمن بفائدتها، وجدواها، ويعتبر استخدامها مضيعة للوقت، والجهد، وأن الطلاب لن يستفيدوا منها شيئا.

3) والبعض يخشى تحمل مسؤوليتها خوفا من أن تكسر، أو تحرق، أو تتلف، فيكلف بالتعويض عنها.

ورغم الأسباب السابقة، وغيرها لا يوجد مطلقا ما يبرر عدم استخدامها، والاستفادة منها، ومما تتيحه من فرص عظيمة لمواقف تربوية يستفيد منها الطلاب، ويبقى أثرها معهم لسنوات طويلة. لذلك ينبغي على المعلم عند استعمال الوسائل التعليمية مراعاة التالي:

1) قبل استخدام الوسيلة التعليمية على المعلم أن يحضر درسه الذي سيقوم بتدريسه، ثم يحدد نوع الوسيلة التي يمكن أن تفيد فيه، ومن ثم لم يجد صعوبة في تجهيزها، واستخدامها.

2) ينبغي على المعلم إلا يستخدم أكثر من وسيلة في الدرس الواحد، ضمانا لتركيز الطلاب عليها من جانب، ولحسن استخدامها من جانب آخر.

3) ينبغي ألا يكون استخدام الوسيلة التعليمية هو الأساس في الدرس، إذ هو جزء مكمل له، لهذا يجب التنبه لعنصر الوقت الذي ستستغرقه، خاصة وأن بعض الطلاب قد يطلبون من المعلم الاستمرار في الاستمتاع بها مما يضع جزءا كبيرا من الفائدة التي استخدمت من أجلها.

4) على المعلم أن يخبر طلابه عن الوسيلة التي سيستخدمها أمامهم ن وعن الهدف منها، ذلك قبل أن يبدأ الدرس، حتى لا ينصرف جزء من تفكيرهم في تأملها، في الوقت الذي يكون فيه منشغلا في شرح الدرس.

5) إذا كان المعلم سيستخدم جهازا دقيقا كوسيلة من وسائل التعلم، عليه أن يختبره قبل أن يدخل به حجرة الدراسة، وأن يتأكد من سلامته، حتى لا يفاجأ بأي موقف غير متوقع أمام الطلاب، مما قد يسبب له حرجا.

6) ينبغي ألا يترك المعلم حجرة الدراسة أثناء عمل الآلة، حتى لا تتعرض هي أو ما في داخلها من صور أو أفلام. إذا كانت جهاز عرض علوي. أو جهاز عرض أفلام " فيديو ". للتلف، أو أن يخلق عرض الشريط جوا عاما من عدم الاهتمام بالموقف التعليمي، واحترامه، بذلك يصبح الفلم أداة ضارة تساعد على تكوين عادات، واتجاهات غير مرغوب فيها.

7) يحسن أن يستعين المعلم ببعض الطلاب لتشغيل الوسيلة التي أحضرها لهم، ذلك لاكتساب الخبرة من ناحية، ولجعلهم يشعرون أنهم مشاركون في أنشطة الصف من ناحية أخرى.

فوائد الوسائل التعليمية:

للوسائل التعليمية إذا أحسن استخدامها فوائد كثيرة منه:

1) تقدم للتلاميذ أساسا ماديا للإدراك الحسي، ومن ثم تقلل من استخدامهم لألفاظ لا يفهمون معناها.

2) تثير اهتمامهم كثيرا.

3) تجعل ما يتعلمونه باقي الأثر.

4) تقدم خبرات واقعية تدعو التلاميذ إلى النشاط الذاتي.

5) تنمي فيهم استمرارية التفكير، كما هو الحال عند استخدام الصور المتحركة، والتمثيليات، والرحلات.

6) تسهم في نمو المعاني ن ومن ثم في تنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ.

7) تقدم خبرات لا يمكن الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى، وتسهم في جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقا وتنوعا.

أنواع الوسائل التعليمية:

يصنف خبراء الوسائل التعليمية، والتربويون الذين يهتمون بها، وبآثارها على الحواس الخمس عند الدارسين بالمجموعات التالية:

المجموعة الأولى: الوسائل البصرية مثل:

1) الصور المعتمة، والشرائح، والأفلام الثابتة.

2) الأفلام المتحركة والثابتة.

3) السبورة.

4) الخرائط.

5) الكرة الأرضية.

6) اللوحات والبطاقات.

7) الرسوم البيانية.

8) النماذج والعينات.

9) المعارض والمتاحف.

المجموعة الثانية: الوسائل السمعية:

وتضم الأدوات التي تعتمد علة حاسة السمع وتشمل:

1) الإذاعة المدرسية الداخلية.

2) المذياع " الراديو ".

3) الحاكي " الجرامفون ".

4) أجهزة التسجيل الصوتي.

المجموعة الثالثة: الوسائل السمعية البصرية:

وتضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا وتحوي الآتي:

1) الأفلام المتحركة والناطقة.

2) الأفلام الثابتة، والمصحوبة بتسجيلات صوتية.

3) مسرح العرائس.

4) التلفاز.

5) جهاز عرض الأفلام " الفيديو ".

المجموعة الرابعة وتتمثل في:

1) الرحلات التعليمية.

2) المعرض التعليمية.

3) المتاحف المدرسية.

وسوف نتحدث فيما يلي عن بعضها إذ إن جميعها يتم استخدامه حسب الحاجة إليه، ولا يمكن الاستغناء عنه، أو التقليل من أهميته.

الرحلات التعليمية:

وهي أحد أهم وأقوى الوسائل التعليمية تأثيرا في حياة الطلاب، فهي تنقلهم من جو الأسلوب الرمزي المجرد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها، فتقوي فيهم عملية الإدراك، وتبث عناصرها فيهم بشكل يعجز عنه الكلام والشرح. كما أن في الرحلات تغييرا للجو المدرسي من حيث الانطلاق والمرح اللذان يسيطران على جوها، ومما يصادفه الطالب من أمور جديدة في الرحلة، كالاعتماد على النفس، ومساعدة غيره من الطلاب الأمر الذي ينمي شخصيته ويخلق عنده الشعور بالمسؤولية.

ويمكن تعريف الرحلة المدرسية التعليمية بأنها: خروج الطلاب من المدرسة بشكل جماعي منظم لتحقيق هدف تعليمي مرتبط بالمنهج الدراسي المقرر، ومخطط له من قبل.

ومن خلال التعريف السابق نلخص أن الرحلة التعليمية يجب أن تبنى على هدف تعليمي وتحقق أبعاده المختلفة، وهي بذلك تختلف عن الرحلة المدرسية التي يقصد بها الترويح والسمر واللهو البريء.

وللإفادة التعليمية المرجوة من الرحلات التعليمية يجب مراعاة أن تستهدف كل رحلة غرضا محددا يربطها بالمناهج الدراسية، كما هو واضح من التعريف السابق، على أن يكون رائدها تحقيق الدراسة العلمية للبيئة، وأن توضع لها النظم الدقيقة الكفيلة بالإفادة التعليمية القصوى لكل مشترك.[2]

---

(2) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الاولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

وغالبا ما تكون الرحلات التعليمية موجهة إلى أماكن ذات غايات تثقيفية وعلمية مثل المصانع، المؤسسات الحكومية والأهلية، المعارض التعليمية أو الصناعية أو الزراعية، معارض التقنية الحديثة "الحاسوب" والأجهزة الطبية، الموانئ والمطارات، مراكز التدريب المهني، المزارع، المناجم، المتاحف، الأماكن الأثرية، وغيرها.[3]

المعارض التعليمية:

وهي من الوسائل الجيدة في نقل المعرفة لعدد كبير من المتعلمين، لهذا فإنها تشكل دافعا للخلق والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليمية، وجمع العديد منها لإبراز النشاط المدرسي. وتشمل المعارض التعليمية كل ما يمكن عرضه لتوصيل أفكار، ومعلومات معينة إلى المشاهد، وتتدرج محتوياتها من أبسط أنواع الوسائل، والمصورات، والنماذج، إلى أكثرها تعقيدا كالشرائح والأفلام.

ويجدر بنا الإشارة هنا أن هناك عدة أنواع من المعارض التعليمية التي يمكن إقامتها على مستويات مختلفة، بحيث يحقق كل منها الغرض الذي أعد من أجله، ومن هذه المعارض الآتي:

1) معرض الصف الدراسي: وهو المعرض الذي يقوم بالاشتراك به وإعداده طلاب صف دراسي معين، حيث يقوم الطلاب وتحت إشراف معلم الصف بجمع الكثير من الوسائل التعليمية المختلفة، التي قاموا بإعدادها من مواد البيئة المحيطة بهم، كالخرائط والمجسمات، وما يرسمونه من لوحات وتصميمات، أو شراء بعضها، أو جلبها من بيوتهم باعتبارها ممتلكات خاصة كالسيوف والخناجر والمصنوعات اليدوية من خسف النخيل، أو الصوف، وغيرها، ثم تعرض تلك الوسائل داخل حجرة الدراسة، وتقوم بقية الصفوف الأخرى بزيارة المعرض

---

(3) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000م.

والاطلاع على محتوياته، ثم بعد ذلك يقوم المعرض من قبل لجنة مختصة من داخل المدرسة، وتختار بعض الوسائل المتميزة للمشاركة بها في معرض المدرسة، ويعتبر هذا النوع من المعارض بمثابة تسجيل لنشاط طلبة الصف.[4]

2) المعرض المدرسي: وهو المعرض الذي يضم الإنتاج الكلي من الوسائل التعليمية التي تم اختيارها من معارض الصفوف مضافا إليه ما ترى المدرسة أهمية في عرضه، ويضم أيضا المعروضات التي يقوم أعضاء جمعيات النشاط التربوي بالمدرسة بصنعها، وإعدادها للمعرض العام للمدرسة.

3) المعرض العام بالمنطقة التعليمية: يتكون المعرض من مجموع الوسائل التعليمية، واللوحات الفنية والمجسمات المتميزة التي تم اختيارها من المعارض المدرسية بوساطة لجنة مختصة بتقويم المعرض، مشكلة من بعض المشرفين التربويين للوسائل التعليمية، ومشرفي التربية الفنية، وغيرهم من مشرفي المواد الدراسية الأخرى، ويخصص عادة لكل مدرسة مشاركة في المعرض ركن خاص بها لعرض منتجاتها، وغالبا ما يقام هذا المعرض في إحدى القاعات الخاصة بالمنطقة التعليمية، على ألا تزيد مدة العرض على عشرة أيام.

4) المعرض العام على مستوى الدولة: يشتمل هذا المعرض على مجموعات من إنتاج المناطق التعليمية المختلفة التي يتم اختيارها بعناية.

وتتحقق من خلال هذه المعارض الكثير من الفوائد التربوية الآتية:

1) توصيل الأفكار التعليمية لعدد كبير من الدارسين بها في وقت قصير.

---

(4) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الاولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

2) إبراز مناشط المدارس، إذ يبعث فيها المعرض التنافس الشريف للخلق والإبداع والابتكار في إنتاج الوسائل التعليمية.

3) تبادل الخبرات التعليمية بين المدار للوصول إلى مستويات جيدة في إنتاج الوسائل التعليمية.

4) دراسة الموضوعات المختلفة عن طريق المعروضات التي تضمها تلك المعارض.

اللوحات التعليمية، أو التوضيحية:

تضم هذه اللوحات كلا من الآتي:

1) لوحة الطباشير " السبورة ".

2) اللوحة الوبرية " لوحة الفنيلا "

3) لوحة الجيوب.

4) اللوحة المغناطيسية.

5) اللوحة الكهربائية.

6) لوحة المعلومات " اللوحة الإخبارية ".

وأكثرها إستعمالا هي الأنواع الثلاثة الأولى:

لوح الطباشير أو السبورة:

تعتبر السبورة من أقدم الوسائل التعليمية المستعملة في حقل التعليم، وهي قاسم مشترك في جميع الدروس، وكل الصفوف، والمدارس، وتعد أكثر الوسائل التعليمية انتشارا، وتوافرا واستعمالا. ويعود السبب في انتشارها إلى سهولة استعمالها من قبل المعلم والمتعلم، إضافة إلى مرونتها عند الاستعمال. إذ يمكن

تسخيرها لجميع المواد الدراسية من علوم ولغات ورياضيا واجتماعيات وغيرها. ناهيك عن قلة تكاليفها، وإزالة ما يكتب عليها بسهولة.

وقد تطورت سبورة الطباشير في كثير من المدارس الحديثة، والنموذجية، حيث استخدمت فيها ألواح من الخشب الأبيض المغطى بطبقة مصقولة تعرف بـ: الفورمايكا " تسمح بالكتابة عليها بالألوان الزيتية الملونة، والتي يتم إزالتها بسهولة.

أنواعها:

1) اللون الثابت على أحد جدران الصف الدراسي، وكان قديما من الإسمنت الناعم المدهون بالطلاء الأسود أو الأخضر الغامق. أما اليوم فأكثره من الخشب المدهون أيضا بالطلاء الأخضر، والمثبت على أحد جدران الصف، ويستخدم في الكتابة عليه الطباشير بألوانه المختلفة، وقد يكون من الخشب المكسو بطبقة مصقولة كما ذكرنا.

2) اللوح ذو الوجهين: وهو لوح نقال يتكون من واجهتين خشبيتين مثبت من الوسط على حامل، ويستفاد منه في الحجرات الدراسية، وقاعات المحاضرات، والملاعب، وأفنية المدارس.

3) اللوح المتحرك مع الحامل، ولكنه بوجه واحد.

4) اللوح المنزلق: يتكون من عدة قطع مثبتة على جدار تنزلق بوساطة بكرات إلى الأعلى، والأسفل، إما باليد، أو الكهرباء.

5) اللوح ذو الستارة: من النوع الثابت، المغطى بستارة متحركة تشبه في شكلها ستائر النوافذ العادية، وباستعماله يسهل إعداد مواد تعليمية، أو رسومات، أو أسئلة في وقت مسبق من بدء الحصة، وإظهارها تدريجيا، أو دفعة واحد أمام الطلبة.

6) اللوح المغناطيسي: يتكون من واجهة حديدية، ويمكن أن يكون من النوعين الثابت والمتحرك، ويتميز بسهولة تثبيت بعض المواد المكتوبة كالحروف، والكلمات، أو بعض الرسومات، أو المجسمات الصغيرة بوساطة قطع مغناطيسية.

7) سبورة الخرائط الصماء: هي السبورة التي ترسم عليها الخرائط عادة باللون الأحمر الزيتي، بحيث يمكن الكتابة عليها ثم مسحها دون الخريطة.

شروط استخدام السبورة:

1) يجب على المعلم ألا يملأ السبورة بالكتابة، بل يجب تنسيق الكتابة عليها بخط واضح، وأن يقسم السبورة حسب ما يدون عليها من معلومات.

2) أن يترك جزءا من الجانب الأيسر للسبورة لكتابة المصطلحات الجديدة، أو رسم شكل تخطيطي، أو ما إلى ذلك.

3) أن يخصص جزءا من الجانب الأيمن لكتابية البيانات المطلوبة عن الصف الذي يشغله بالدرس، كاليوم، والتاريخ، واسم المادة والحضور، والغياب.

4) يحسن استخدام الأدوات الهندسية في الرسم عليها.

5) أن يحافظ على تنظيمها في نهاية كل حصة، ويمحو ما كتب عليها عند التأكد من نقل الطلاب لما كتب عليها.

6) الاختصار في الكتابة عليها قدر الإمكان، حتى لا تتشتت أذهان الطلاب بكثرة ما كتب عليها، وعدم تنظيمه، وتداخله مع بعضه البعض.

فوائد ومجالات استخدامها:

1) نسخ مواد غير موجودة في الكتاب المدرسي، أو كتابة المواد التي تلزم أثناء مناقشة الدرس.

2) ضرورة الكتابة عليها خاصة في المرحلة الابتدائية، لتجنب إملاء التلاميذ، ولضمان إملائهم مواد صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية.

3) إبراز المواد المهمة، كالكلمات الجديدة، أو الصعبة في دروس اللغات، أو القواعد الإملائية، أو النحوية، أو الأفكار الرئيسة في دروس القراءة، والنصوص الأدبية، والعناصر الأساس في موضوعات التعبير الشفوي، والتحريري وغيرها.

4) كتابة أسئلة الاختبارات.

5) حل التمارين لكثير من المواد الدراسية، كالقواعد، والعلوم، والرياضيات، والكيمياء والفيزياء.

6) يرسم عليها المعلم بعض الخرائط التوضيحية، والرسوم الهندسية.

اللوحة الوبرية:

وهي عبارة عن لوحة عادية ذات حجم مناسب، تصنع من الخشب، أو الكرتون السميك، وتغطى بقطعة من قماش وبرية الوجهين، وتستعمل معها عناصر توضيحية من صور، أو رسومات، أو أحرف، أو أشكال، أو أي مادة سطحية خفيفة.[5]

ويراعى في قطعة القماش التي يغطى بها اللوح الخشبي، أو الكرتون أن تكون قاتمة اللون قليلة الاتساخ، وأنسب الألوان اللون الرمادي، أو الخضر الغامق. كما ويجب الاهتمام بمساحة اللوحة حتى يكون استعمالها بمواد بمواد ذات قياس معقول يستطيع مشاهدتها جميع تلاميذ الصف، وانسب قياس لها 100 × 80 سم، وإلى جانب اللوح والقماش نحتاج إلى دبابيس طيعة، وخيط أضابير.

---

(5) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

أشكال اللوحة الوبرية:

للوحة الوبرية أشكال مختلفة كل منها يستعمل حسب الحاجة إليه، ومن هذه الأشكال: اللوحة العادية، واللوحة على شكل كيس، واللوحة على شكل إضبارة، واللوحة على شكل حقيبة.

تجهيز اللوحة الوبرية العادية:

يتم تجهيز اللوحة الوبرية العادية على النحو التالي:

1) نقوم بثقب الخشب، أو الكرتون السميك من أحد أطرافه الأربعة بغرض تعليقه عند الاستعمال، ثم نثبت به خيط الأضابير.

2) نبدأ شد قطعة قماش الفنيلا على اللوح، وتثبيتها من جميع الأطراف بوساطة الدبابيس، وبذلك تكون اللوحة جاهزة للاستعمال.

والأساس في استعمال اللوحة الوبرية بمختلف أنواعها مبني على التصاق سطحين من الفنيلا حال استعمالها، وذلك لوجود الوبر على كل منها، كما يمكن أن يلصق عليها الزجاج، والإسفنج.

مجالات استخدام اللوحة الوبرية:

يمكن استخدام اللوحة الوبرية في تعليم، أو إيضاح كثير من مواد التدريس، كاللغات، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات... إلخ

ويوصي خبراء الوسائل التعليمية، والتربويون عند استخدام اللوحة الوبرية بما يلي:

1) 1 . استعمال اللوحة لفكرة واحده، وتجنب ازدحامها بالمعلومات.

2) مراعاة حجم ما يعرض عليها من صور، ورسومات، وكلمات، بحيث يسهل مشاهدتها من قبل كافة تلاميذ الصف.

3) تثبيت اللوحة في مكان جيد الإنارة ن كما ينبغي أن تتناسب ارتفاعا وانخفاضا مع أعمار التلاميذ.

4) إعداد المواد وتصنيفها قبل تثبيتها على اللوحة.

5) حفظ موادها داخل علب كرتون ن أو ملفات حسب موضوعاتها، حتى يسهل تناولها عند الحاجة.

مزايا اللوحة الوبرية:

1) يمكننا تحضير عناصرها مسبقا مما يوفر الوقت، كما يمكن استخدامها مرارا.

2) يتم تحريك البيانات عليها بسهولة، لتكوين أفكار جديدة، وليتمكن التلاميذ من التدريب عليها.

3) تساعد في تثبيت المعلومات، وتنشيط عملية التعلم.

4) تجلب انتباه التلاميذ، وتشوقهم إلى الدرس.

5) لا تزدحم اللوحة بالبيانات جميعها، طالما يمكن تغيير البيانات، أو المعلومات بسهولة.

لوحة الجيوب:

تختلف لوحة الجيوب عن اللوحة الوبرية من حيث أن البطاقات والصور والرسوم لا تثبت عليها بوساطة الالتصاق، وإنما تنزلق عليها في ممرات أفقيه تشبه

الجيوب، وهذه من أهم ميزاتها، إذ إنها تتيح للمعلم وضع البيانات، وترتيبها في سرعة وسهولة، وحسب الاحتياجات الفعلية للدرس.

طريقة إعدادها:

تعتبر طريقة إعداد لوحة الجيوب من السهولة بمكان، إذا توافرت المواد التالية:

1) طبق ورق برستول مقاس 100 ×80 سم.
2) لوح من الخشب، أو الكرتون " المقوى " المضغوط نفس المقاس.
3) دبابيس دباسة، أو دبابيس طبعة.
4) خيط تعليق.
5) شريط عريض من الورق المصمغ.

ويتم إعدادها على الشكل التالي:

1) يقسم المعلم طبق الورق إلى أقسام متوازنة مستخدما القلم الرصاص حسب الترتيب الآتي: 15 سم، ثم 5 سم على التوالي حتى نهاية الطبق، ويبقى الجزء العلوي بارتفاع 15 سم.
2) يثني المعلم الورق حسب المقاسات التي سطرها ويثبتها بالدباسة.
3) يثبت الطبق المثنى على لوح الأبلكاش، أو الكرتون بوساطة دبابيس الطبعة، أو دبابيس الدباسة.
4) يمكن إحاطة اللوح بشريط من الورق المصمغ حتى يثبِّت طبق الورق تماما على اللوح أو الكرتون.
5) يثقب اللوح، أو الكرتون مع الطبق من الأعلى لوضع خيط الإضبارة كعلاقة.

مجالات استخدامها:

تستخدم لوحة الجيوب عادة في تعليم اللغات، والحساب، والقراءة العربية، لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولا سيما الصفوف الدنيا، حيث يستطيع المعلم كتابة كل ما يريده من كلمات، أو حروف، أو أرقام، وكل ما يريد رسمه من صور على بطاقات ذات مقاسات مناسبة لارتفاع الجيوب، وبحيث تظهر المادة المكتوبة على البطاقة عند وضعها في الجيب. كما يمكن استخدامها في أغراض كثيرة داخل المدرسة، والمكتبة المدرسية، وغرف المدرسين، والإدارة، وذلك باستعمالها كصندوق بريد، أو حافظة كتب، ومجلات، أو تصنيف بطاقات المكتبة ن وغيرها.

وفيما يلي وصف للبطاقات التي يمكن استعمالها في لوحة الجيوب:

1) بطاقات تحمل صورة تحتها كلمة ن أو جملة، وتستخدم في تعليم تلاميذ الصف الأول الابتدائي على القراءة.

2) بطاقات تحمل تفسيرا للمفردات الجديدة، أو الصعبة الواردة.

3) بطاقات تحمل سؤلا يجيب عليه التلميذ بعد القراءة الصامتة.

4) بطاقات تحتوي على اختيار إجابات من متعدد.

5) بطاقات تحمل تدريبا لغويا يراد من التلاميذ حله.

6) بطاقات متسلسلة تحتوي على مشاهد من قصة رويت للتلاميذ.

7) بطاقات تحمل أسئلة متسلسلة، تكوّن إجاباتها قصة كاملة عرفها التلاميذ، أو استمعوا إليها.

8) بطاقات توظف فيها الأنماط اللغوية الجميلة الواردة في الدرس ضمن جمل ن ومواقف تعبيرية جديدة.

9) بطاقات تعالج قضايا إملائية.

10) بطاقات المطابقة بين:

- الكلمة والصورة الدالة عليها.
- الجملة والصورة الدالة عليها.
- الكلمة، وعكس معناها " تضادها ".
- الكلمة ومرادفها.

المكتبة المدرسية ودورها في دعم التعليم الفعّال

تمتاز المكتبة المدرسية بأنها أول نوع من المكتبات يقابل القارئ في حياته، وسوف تتوقف علاقته بأنواع المكتبات الأخرى الموجودة في المجتمع على مدى تأثره بها، وانطباعه عنها، وعلى مدى ما يكتسبه فيها من مهارات مكتبية في القراءة، والبحث، والحصول على المعلومات.

وللمكتبة المدرسية أهمية أيضا في كونها وسيلة من أهم الوسائل التي يستعين بها النظام التعليمي في التغلب على كثير من المشكلات التعليمية التي نتجت عن المتغيرات الكثيرة والمتلاحقة التي طرأت على الصعيدين الدولي والمحلي.

المكتبة المدرسية نظام تعليمي متكامل له مقوماته الخاصة، كما أن له أنظمته الفرعية، غير أنه لا يعمل من فراغ، فهو نظام مفتوح يؤثر ويتأثر بالنظام الاجتماعي كله بما فيه من أنشطة اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية. وطبقا لأسلوب تحليل النظم يمكن النظر إلى المكتبة المدرسية على أنها نظام فرعي للتعليم، يتفاعل مع النظم الفرعية الأخرى للمدرسة ككل. وكما ان للتعليم مدخلاته ومخرجاته، فللمكتبة المدرسية باعتبارها إحدى أنظمة التعليم الفرعية مدخلاتها

الخاصة، وهي عبارة عن الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وجود المكتبة، وكذلك مجموعات المواد، والمكان، والتجهيزات، والأثاث، والقوى البشرية. وكل هذه المدخلات ضرورية، ولا يمكن الاستغناء عن أي جانب منها، حيث أنها تكون المقومات الأساسية للخدمة المكتبية.(6)

وقد كان الاعتماد في المكتبات المدرسية منذ إنشائها على الأوعية التقليدية للذاكرة الخارجية التي تتمثل في المواد المطبوعة من كتب ونشرات ودوريات في تقديم خدمتها إلى المعلمين والطلاب.

بيد أن التقدم العلمي، والتطور التكنلوجي الذي تحقق في النصف الثاني من القرن العشرين أضاف وسائل اتصال حديثة يسرت نقل المعرفة، والمعلومات وبثها خلال أوعية غير تقليدية تعتمد على حاستي السمع والبصر كالأفلام الثابتة والمتحركة، والشرائح والمسجلات والشفافيات، والتلفاز التعليمي، وأشرطة الفديو، وما إلى ذلك.

ولكون الطفل يتعلم، وينمو ثقافيا من خلال اتصاله بالمؤثرات الثقافية والطبيعية والاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وأن قنوات الاتصال هي الحواس الخمس، وعلى رأسها البصر والسمع، لذلك كان التركيز على الاستفادة من إمكانيات وسائل الاتصال الحديثة التي تعتمد على تلك الحاستين في العمليات التعليمية لزيادة تأثير وفاعلية التعليم. هذا! وتحقق المكتبة الشاملة الميزات التالية:

1) تكامل مواد التعليم، وترتيبها في مكان واحد.

2) سهولة الوصول إلى المادة التعليمية المتصلة بأي موضوع من الموضوعات.

---

(6) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الاولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007م.

3) الاقتصاد في تجهيز المدرسة بالوسائل التعليمية.

4) ترشيد استخدام المواد التعليمية، وتنسيق تداولها بما يحقق اكبر استفادة ممكنه.

وتكون المكتبة في المدرسة العصرية النموذجية عنصرا أساسا من عناصر التنظيم المدرسي، ولا تختلف أهدافها الأساس عن أهداف المدرسة التي تقدم إليها خدماتها، فالأهداف الرئيسة للمكتبة يجب أن تكون هي أهداف المدرسة بالذات، ومع هذا فإن المهنة المكتبية تحاول دائما صياغة أهداف أكثر ارتباطا بالمكتبة، وبمعنى آخر تحاول تحديد أهداف أوثق اتصالا بأنشطة المكتبة، ويمكن حصر أهداف المكتبة المدرسية في التالي:

1) تيسير الخدمات المكتبية المتنوعة، وغيرها من مجالات الأنشطة التربوية والثقافية التي يتطلبها البرنامج التعليمي.

2) التدريب على استخدام المكتبة، وبرامج اكتساب المهارات المكتبية بعناصرها وخطواتها وتدريباتها في حصة المكتبة.

3) اكتساب التلاميذ للمعارف بجهدهم الذاتي.

4) الحصول على المعارف من مصادرها أثناء تدريس بعض أجزاء المنهج.

5) احتواء المكتبة المدرسية الشاملة على مراجع وكتب ومجلات، ووسائل الاتصال التعليمية التي تتصل بالمنهج المدرسي ومقرراته للمواد الدراسية، وأنواع المناشط التربوية داخل المدرسة وخارجها.

6) فتح قنوات الاتصال الطبيعية من مواد المنهج وممارسات الأنشطة المختلفة.

7) مواجهة ظاهرة تكاثر المعارف الإنسانية.

8) تحليل المقررات الدراسية، ومساندتها بالوسائل التي تحقق أهدافها.

9) تعدد مصادر المعرفة، وتنوع وسائلها.

10) تكافؤ الفرص التعليمية في الفصول المزدحمة.

11) تلبية احتياجات الفروق الفردية.

12) اكتساب التلاميذ مهارات الاتصال بأوعية الفكر المتنوعة.

13) تهيئة خبرات حقيقية، أو بديلة تقرب الواقع للتلاميذ.

14) اكتساب التلاميذ اهتمامات جديدة.

15) القدرة على التثقيف الذاتي.

16) كشف الميول الحقيقية، والاستعدادات الكامنة، والقدرات الفاعلة.

17) ممارسة الحياة الاجتماعية، وغرس القيم الجمالية.

18) التدريب على استخدام المصادر المتنوعة والمتعددة التي تتناسب مع البحوث والدراسات المختلفة.

ومما لا شك فيه أن طابع البرنامج التعليمي، وطرق التدريس المتبعة يؤثر تأثيرا بالغا على نوعية وطبيعة الأنشطة المكتبية المدرسية، ومجالات خدماتها. ومن هنا يمكن القول بأن فرص استخدام مصادر المكتبة استخداما وظيفيا تكاد تكون معدومة في المدارس التي تستخدم الطرق والأساليب التقليدية في تدريس المواد والمقررات الدراسية. حيث يعتمد المدرسون في الغالب على الكتاب المدرسي، وعلى طرق التلقين والحفظ، مما يجعل المتعلم يقف موقفا سلبيا من المكتبة. في حين نجد المدارس التي تتبع الاتجاهات التعليمية الحديثة في طرائق التدريس، والتي تركز

على جهود المتعلم ذاته في عملية التعليم والتعلم، قد أوجد اتصالا وثيقا بين المكتبة والمنهج الدراسي. والحقيقة التي لا جدال فيها أن المكتبة المدرسية تستطيع أن تسهم إسهاما جديا ومثمرا في خدمة المناهج الدراسية وتدعيمها، وفي إكساب الطلاب خبرات متعددة تتصل بالاستخدام الواعي والمفيد لجميع أوعية المعلومات لاستخراج الحقائق والأفكار منها، والحصول على المعلومات لمختلف أغراض الدراسة والبحث.

إن طرق التدريس وأساليبه الحديثة تدعو إلى توفير الفرص الكافية والملائمة لكل طالب ليتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه، بمعنى أن يتخذ موقفا إيجابيا في عملية التعلم.

ومن أهم أهداف المكتبة المدرسية تدعيم المنهج الدراسي، وإثراؤه ومساندته بتوفير المصادر التعليمية على اختلاف أنواعها، وتيسير استخدامها للمعلمين والطلاب للاستزادة من المعلومات التي تتعلق بموضوعات الدراسة المقررة. فالغرض الأساس للمكتبة غرض تعليمي تربوي في المقام الأول، ومن ثم فإن المنهج الدراسي الذي يعد محور العملية التعليمة والتربوية يأتي في مقدمة اهتماماتها، ومجالا حيويا من مجالات عملها وأنشطتها.

والمكتبة المدرسية مرفق من أهم مرافق المدرسة النموذجية التي تتبع الأساليب والطرق التربوية الحديثة، وتطبق المنهج الدراسي بمعناه الواسع، وليس باستطاعة المدرسة أن تحقق المفهوم الحديث للمنهج بدون مكتبة معدة إعدادا جيدا، ومزودة بقدر كاف من أوعية المعلومات على اختلاف أنواعها. والمدرسة التي تأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج، لا تكون مكانا تقتصر مهمته على حشو أذهان الطلاب بالمعلومات، وإنجاحهم في الامتحانات، بل تكون مكانا يساعد الطلاب على النمو المتكامل، ويحتاج معظم هذا النشاط إلى القراءة والاطلاع. لذلك نرى أن المكتبة المدرسية لها أهمية

كبرى في المدرسة العصرية النموذجية، إذ إنها ترتبط ارتباطا وثيقا بمناشط الطلاب التي تهدف إلى إتاحة الفرص الكافية لتعليمهم وفق أسس تربوية سليمة، فضلا عن نموهم نموا متوازنا من كافة النواحي.

أما من ناحية المواد المقروءة التي يجب توافرها في المكتبة لمقابلة احتياجات القراءة المختلفة، فإنه ينبغي أن تكون متفقة ومناسبة مع استعدادات الطلاب وميولهم على مختلف أعمارهم، وتشبع حاجاتهم، وتلبي رغباتهم، حتى لا ينصرفوا عن المكتبة بحجة عدم وجود المواد القرائية التي تلبي احتياجاتهم، سواء أكان ذلك لقلتها، أم لعلو مستواها، أم انخفاضه.[7]

ويتضح مما سبق أن المكتبة المدرسية إذا أرادت أن تخدم حاجات المنهج الدراسي، وتعمق أهدافه وجوانبه المتعددة، يتحتم عليها أن تكون غنية بمجموعات منتقاة بعناية من الكتب، والوسائل التعليمية الأخرى التي تتعلق بمختلف مناحي حياة الطلاب التي تشرف عليها المدرسة. ولكي تنجح المكتبة في تحقيق أهدافها، وخاصة فيما يتعلق بخدمة المنهج لا بد أن يكون هناك تعاون دائم ومثمر وفاعل بين أمين المكتبة، وبقية هيئة التدريس.

ويمكننا حصر مجالات التعاون بين المعلمين وأمين المكتبة في التالي:

1) يقتضي تسهيل الخدمات المكتبية لجميع الطلاب بالمدرسة تخطيطا تعاونيا من جانب المعلمين، وأمين المكتبة، فيما يتصل باختيار المواد التي تزود بها.

2) المعلمون هم أصحاب الدور الأول في تحديد شكل ومضمون مجموعة الكتب.

---

(7) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

3) من المهم بصفة خاصة أن يراجع المعلمون المؤلفات الموجودة في المكتبة قبل البدء في مادة دراسية جديدة، ومثل هذه الزيارات التي يقوم بها المعلمون للمكتبة، تساعد أمين المكتبة على أن يعد نفسه، ولكنها أهم بالنسبة للمعلم إذ يتأكد من توفر مادة كافية عن الموضوع حتى يجنب الصف تجربة فاشلة بالنسبة للكتب.

4) مشاركة المدرس في عمل المكتبة خلال زيارة الطلاب لها مهمة جدا، فهو يعمل مع أمين المكتبة خلال حصة المكتبة لوضع أسس العادات والاتجاهات المرغوب فيها، وأن يتأكد من أن كل طالب يجد المادة المناسبة لاهتماماته، وقدراته واستعداداته.

التعلم التعاوني وأثره في الرقي بعملية التعلم الفعّال

أساليب وطرق التدريس آخذةٌ في التطور نتيجة لتطور المجتمعات الديمقراطية المعاصرة، واستنادا إلى علم النفس التعليمي الحديث، والأبحاث التربوية التي أخذت في الحسبان الازدياد المطرد لوعي المدرسين، وحاجتهم إلى تغير النمط التقليدي في عملية التعليم، وإيجاد نوع أو أنواع بديلة تتواءم مع التطور العلمي، والقفزة التكنولوجية الكبيرة، التي جعلت من العالم الواسع قرية صغيرة يمكن اجتيازها بأسرع وقت، وأقل جهد، مما سهل الانفتاح العالمي ومتابعة كل جديد ومتطور.(8) فكان مما شمله هذا التطور البحث عن طرق وأساليب تعلمية جديدة بمقدورها ضحض الأساليب القديمة الجامدة، والرقي بعملية التعلم إلى أفضل مستوياتها إذا أحسن المدرسون والعاملون في الحقل التعليمي استخدام هذه

(8) السعدني، عبد الرحمن محمد،، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز.. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

الأساليب، وتوفير الإمكانيات اللازمة لها. ومن هذه الطرق المتطورة طريقة التعلم التعاوني، أو ما يعرف بتعلم المجموعات.[9]

التمييز بين ما هو تعلم تعاوني عما هو ليس تعلما تعاونيا:

للتمييز بين نوعي التعلم اللذين نتحدث عنهما، لا بد أن نكون قادرين على تمييز الآتي:

1) أن نميز بين المعلم الذي بنى الأهداف التعلمية لطلابه على أساس تعاوني، وبين المعلم الذي بناها على أساس تنافسي، أو فردي.

2) أن نميز بين الطلاب الذين يعملون على شكل مجموعات تعلمية زائفة، أو تقليدية، وبين الطلاب الذين يعملون على شكل مجموعات تعلمية تعاونية.

3) التمييز بين كل عنصر من عناصر التعلم التعاوني الأساسية التي تم تنفيذها في الدرس بالصورة الناجحة.

4) التمييز بين المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني كمهندس، وبين المعلم الذي يستخدمه كفني.[10]

معالجة عمل المجموعة:

وهنا يقوم الطالب بمناقشة مدى فاعلية مجموعته التعلمية، وكيف يمكنه التحسن باستمرار في عمله على المهمة، وجهوده في العمل الجماعي، والمشاركة حسب قدراته وأدواره في التعلم والتحصيل، وتشمل هذه المشاركة تحقيق أهداف موحدة

---

(9) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م

(10) السعدني: عبد الرحمن محمد:، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

للتعليم، وفي القيام بمهام تربوية متكاملة، واستخدام الوسائل التعليمية المعينة، والأجهزة اللازمة، وتقنيات التعليم المساعدة لإنجاح العملية التعلمية.[11]

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

أ. الاعتماد المتبادل الإيجابي: وهنا يجب أن يستوعب الطلاب فكرة أنهم سيجتازون معا، أو سيفشلون معا.

ب. المسؤولية الفردية: بمعنى أن يقدر الطالب المسؤولية الملقاة على عاتقه بحيث أن كل طالب مسؤول عن تعلم المادة المعينة ومساعدة أعضاء المجموعة الآخرين على تعلمها.

ج. التفاعل المشجع وجها لوجه: ويقصد به العمل على المزيد من إنجاح الطلاب بعضهم بعضا، من خلال مساعدة وتبادل ودعم جهودهم بأنفسهم نحو التعلم.

د. المهارات الاجتماعية: حيث يقدم الطلاب مهارات القيادة واتخاذ القرار، وبناء الثقة، وحل المنازعات اللازمة للعمل بفاعلية.

تشكيل المجموعة التعلمية:

لا بد أن تنبني المجموعة التعلمية على أسس وقواعد ضرورية ومهمة، ويمكن حصر هذه الأسس في التالي:

1) الشعور بالانتماء والقبول والاهتمام بالعمل في إطار المجموعة.

2) إن إقامة العلاقات مع الآخرين الذين يقدمون لك الدعم والمساعدة لا يحدث بطريقة سحرية، وإنما يحتاج إلى مزيد من التضحية لكي تتواءم وجهات النظر، والأفكار اللازمة لحل المشكلة.

---

(11) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000م.

3) على المدرسة نفسها أن تعد بعناية خبرات الطلاب بهدف بناء مجتمع تعلمي.

4) يتعين على الطلاب أن ينتموا إلى نظام بينشخصي، وان يكونوا جزءا من هذا النظام، ليساعدهم على التحصيل والنمو بطرق جيدة.

5) الأخذ بعين الاعتبار ما يعرف بحركية الجماعة ومبادئها، وهي تعني الكشف عن مدى اختلاف سلوك الأفراد عندما يصبحون أعضاء في جماعات، وعن سلوكهم وهم فرادى.

6) مراعاة العوامل اللازمة والضرورية التي تساعد على تحقيق مزيد من الإنتاج.

7) اتباع الأساليب الفعالة للمناقشة والتخطيط، والتقويم الجماعي.

8) معاونة الأفراد على فهم ما يحدث بالجماعة، وتحملهم مسؤولياتهم كأعضاء فيها، وتعلم أساليب القيادة الجماعية.

9) معرفة المبادئ والظروف الأساسية للعمل الجماعي الفعال القائم على أساس مشاركة كل فرد في الجماعة، وتتمثل هذه المبادئ في وضع الجماعة لأهدافها، وتحديد الأنشطة التي ستعمل على تحقيقها، والإيمان بقدرة الجماعة على حل مشاكلها.

أنواع المجموعات التعاونية:

تضم المجموعات التعاونية خمسة أنواع هي:

1) المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية.

2) المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية.

3) المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية.

4) المجموعات التعلمية التعاونية الخاصة بالخلاف الفكري.

5) المجموعات التعلمية التعاونية المستخدمة لإغراض روتينية.

وفي هذا الإطار سنتحدث عن نوعين من تلك المجموعات: المجموعات الرسمية، والمجموعات الأساسية.

أولاً: المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية.

وهي مجموعات تعلمية تعاونية ثنائية يقوم المدرس بتشكيلها، محاولا قدر الإمكان أن يجعلها مجموعات غير متجانسة. ومن المتعارف عليه أن التعلم التعاوني يبدأ بالتخطيط والتنفيذ لدروس تعاونية رسمية، وفي هذا النوع من المجموعات يعمل الطلاب معا مدة تتراوح ما بين حصة كاملة، وعدد من الحصص تنفذ على مدار أسابيع، وذلك لتحقيق الأهداف التعلمية المشتركة، والعمل معا على الإنجاز المشترك للمهام التي كلفوا بها.[12]

وتتميز المجموعات الثنائية عن غيرها من المجموعات الأخرى بالتالي:

1) أن كل طالب في المجموعة يتحدث مع زميله ويستمع إليه.

2) تحافظ على تركيز أفرادها على العمل.

3) أقل إزعاجا، وأكثر انضباطية من المجموعات الكبيرة.

4) تزيد التواصل البصري، الذي بدوره يشجع التواصل الصادق، ويساعد على إيجاد علاقات تتسم بالاحترام بين أعضاء المجموعة.

---

(12) السعدني، عبد الرحمن محمد: ، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز.. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

وبعض المعلمين لا يستخدم المجموعات الثنائية دائما فيشكل من طلابه مجموعات أكبر كالثلاثية، أو الرباعية. ولكن المجموعات الثلاثية غير محببة أحيانا لأن أحد الطلاب الثلاثة غالبا لن يجد من يمكنه التحدث إليه، أو يشاركه في تنفيذ المهمة لانشغال الطالبين الآخرين بالعمل على المهمة معا. ولكن هناك ظروف معينة تحتم على المعلم أن يشكل مجموعات ثلاثية أو رباعية، وذلك عندما تتطلب المهمة كثيرا من الإبداع، أو تتطلب وجهات نظر متعددة، وفي هذه الحالة يفضل استخدام المجموعات الثلاثية، أما المجموعات الرباعية فيتم تشكيلها وتظهر فاعليتها، عند الحاجة إلى مجموعات الدعم والمساندة، لأنها تقدم مجموعة متنوعة من الأفكار ووجهات النظر، مما يقدم دعما جيدا، كما أن عدد الطلاب الزوجي في المجموعات يؤدي إلى إقامة علاقات صداقة مريحة بين الطلاب، وقد يتبادل أعضاء المجموعة أرقام هواتفهم، ويساعدون بعضهم بعضا عندما يكلفون بأنشطة منزلية، أو ليتداركوا ما فاتهم من مادة دراسية، عندما يعيبون عن المدرسة، كما يمكن لأعضاء مجموعة الدعم والمساندة أن يقرؤوا حقيبة التعلم الخاصة بكل واحد منهم، وقدموا اقتراحاتهم الخاصة بتحسين مستواهم.[13]

أما المجموعات التي يزيد عدد طلابها عن أربعة فمن وجهة نظر بعض التربويين كثيراً ما تؤدي إلى مشاركة سلبية، حتى ولو تم تقاسم وقت النقاش بالتساوي، وهذا نادرا ما يحدث، إذ يتعين على معظم الطلاب أن يبقوا هادئين أكثر الوقت، وذلك ما يصعب تحقيقه.

وللتمكن من تطوير ودعم التعلم التعاوني، فإنه يتعين على القائمين عليه أن يكونوا قادرين على معرفة ما إذا كان المعلمون يستخدمون المجموعات التعلمية

---

(13) السعدني، عبد الرحمن محمد، ، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز . مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

الرسمية بشكل مناسب أم لا، ولمعرفة ذلك يتعين أن تعرف دور المعلم، وهو دور مهم يشتمل في المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية على الآتي:

1) **تحديد أهداف الدرس.**

على المعلم أن يحدد نوعين من الأهداف قبل أن يبدأ الدرس هما:

أ. الأهداف الأكاديمية الملائمة للطلاب، ومستوى التعلم. ومما ينبغي معرفته أن لكل درس أهدافا أكاديمية تحدد ما يتعين على الطلاب تعلمه.

ب. الأهداف المتعلقة بالمهارات الاجتماعية، والتي توضح المهارات البينشخصية، والزمرية التي سيركز عليها المعلم أثناء الدرس، بغرض تدريب الطلاب على التعاون فيما بينهم بفاعلية.

2) **اتخاذ قرارات قبل بدء العملية التعليمية.**

وتتضمن هذه القرارات تحديد عدد أعضاء المجموعة، حيث تتكون المجموعة التعلمية التعاونية من عضوين إلى أربعة أعضاء، وقد قال بعض الباحثين أن العدد قد يصل إلى تسعة طلاب، وبعضهم أشار إلى أن العدد المناسب يحبذ أن يكون زوجيا ما بين الأربعة والستة طلاب، ومن هذا التباين في الآراء لتحديد العدد المطلوب لتشكيل المجموعة التعلمية التعاونية، والتغيير الذي قد يطرأ على المجموعة من حين لآخر وتحديد عددها يخضع لأهداف الدرس المحددة وظروفه. غير أن البعض أشار إلى أن القاعدة الأساسية بالنسبة لعدد الطلاب الذين يشكلون المجموعة، أنه كلما قلّ العدد كلما كان ذلك أفضل.

تعيين الطلاب في مجموعات:

هناك طرق كثير لتعيين الطلاب في مجموعات، وربما يكون أسهل هذه الطرق وأكثرها فاعلية هي:

أ . طريقة التعيين العشوائي. وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بتقسيم العدد الكلي للطلاب على العدد المرغوب فيه لأعضاء المجموعة.

فإذا كان عدد الطلاب أربعة وعشرون طالبا، وأراد المعلم أن يوزعهم عشوائيا في مجموعات رباعية، فإنه يقسم عدد الطلاب على عدد أفراد المجموعة، وبذلك يحصل على ست مجموعات ثم يطلب منهم أن يعدوا من واحد إلى سبعة، وعندها يحصل كل طالب على رقم معين محصور ما بين واحد وسبعة، بعد ذلك يطلب المعلم من كل طالب أن يبحث عن الطلاب الذين يحملون نفس الرقم الذي يحمله، وبهذا تشكل مجموعات رباعية بطريقة عشوائية.

ب . التعيين العشوائي وفق مستويات الطلاب: يعطي المعلم اختبارا قبليا يتم على ضوءه تقسيم الطلاب إلى مستويات مختلفة، عالية، ومتوسطة، ومتدنية، وبعد ذلك يتعين طالب واحد من كل فئة في مجموعات ثلاثية، ولكون الكثيرين من التربويين لا يحبذون المجموعات الثلاثية لذا يمكننا تشكيل مجموعات سداسية، بوضع طالبين من مستوى واحد في مجموعة واحدة.

ج . تعيين الطلاب في مجموعات مختارة من قبل المعلم: وفي هذه الطريقة يحاول المعلم قدر الإمكان ألا يجمع في المجموعة الواحدة عددا كبيرا من الطلاب ذوي المستوى المتدني، أو ممن يُعرفون بممارسة سلوكيات غير مرغوب فيها.

د . الاختيار الذاتي: يرى بعض المعلمين أن الطريقة المفضلة لديه في اختيار المجموعات أن يكون اختيارا ذاتيا، بمعنى أن يختار الطلاب أنفسهم في كل مجموعة ممن يرغبون فيه من زملائهم، وبهذه الطريقة تتكون المجموعة من الطلاب الذين تربطهم فيما بينهم الألفة والمحبة. غير أن لهذه الطريقة عيوبها وأهمها:

1) أن كل طالب يواصل اختيار نفس الأشخاص لمجموعاتهم مما يؤدي إلى تكوين الشلل في المجموعة.

2) عدم إتاحة الفرصة لطالب ما المشاركة في المجموعة، مما يتطلب من المعلم التدخل لضمه إلى مجموعة من المجموعات.

3) بعض الطلاب يظهر النية الحسنة عند دعوتك له بعدم رفض أي شخص للانضمام إلى مجموعته، بينما هو في حقيقة الأمر يرفض ذلك. مما يتعين على المعلم أن يختار الوقت المناسب ليخبر الطلاب بأنه ليس من الضروري أن يستجيب دائما لتحقيق رغبات الآخرين على حساب مصلحته الشخصية.

4) قليل من الطلاب يستمرون في الأحاديث الجانبية، ولا يقومون بأداء أي عمل يسند إليهم.

5) في بعض الأحيان يجلس الطلاب البطيئي العمل معا في مجموعة واحدة، ولا يستطيعون أنجاز المهام التعليمية المسندة إليهم في الوقت المحدد لها.

3) شرح المهمة، وبنية الهدف للطلاب.

يقوم المعلم في بداية الحصة بشرح المهمة الأكاديمية للطلاب، لكي يكونوا على بينة من العمل المطلوب، ولكي يفهموا أهداف الدرس. لذا ينبغي على المعلم أن يوضح لطلابه الآتي:

أ. شرح ماهية المهمة، والإجراءات التي يتعين على الطلاب إتباعها لإنجازها.

ب. أن يشرح اهداف الدرس، ويربط المفاهيم والمعلومات التي سيدرسها الطلاب مع خبراتهم ومعلوماتهم السابقة.

ج. شرح محكات النجاح: يعبر المعلمون عن عن التوقعات الأكاديمية من خلال محكات موضوعة مسبقا تحدد الأداء المقبول، والأداء غير المقبول، بطلا من

وضع علامات للطلاب، وأحيانا يستخدم المعلمون التحسن كمحك للتفوق، بمعنى تقديم أداء افضل في هذا الأسبوع مقارنة بالأسبوع المنصرم.

بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي:

حتى يتمكن المعلمون من التأكد من ان الطلاب يفكرون بشكل تعاوني وليس بشكل فردي " نحن وليس أنا " فإنهم يشعرون الطلاب بأن لديهم ثلاثة مسؤوليات هي:

أ. مسؤولية تعلم المادة المسندة إليهم.

ب. مسؤولية التأكد من تعلم جميع أفراد المجموعة للمادة.

ج. مسؤولية التأكد من تعلم جميع طلاب الصف لها بنجاح.

إن مما ينبغي معرفته أن الاعتماد المتبادل الإيجابي هو أساس التعلم التعاوني، فبدونه لا وجود للتعاون، ويمكن للمعلم بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي بطرق كثيرة اهمها:

أ. تحقيق الأهداف: فكل درس تعاوني يبدا بالاعتماد الإيجابي في تحقيق الهدف، وبناء هدف المجموعة يتم بالطرق التالية:

1) أن يحصل جميع أعضاء المجموعة على درجة أعلى من الدرجة المحكية المحددة عند اختبارهم بشكل فردي.

2) أن يحصل جميع الطلاب على درجات أفضل من الدرجات السابقة.

3) أن تصل الدرجة الكلية للمجموعة إلى المحك المحدد عندما يتم اختيار الطلاب بشكل فردي.

4) أن تخرج المجموعة بناتج واحد.

ب. تحقيق المكافأة، والاعتماد المتبادل في أداء الأدوار، والحصول على الموارد.

وتتحقق المكافأة من خلال تقديم مكافآت رمزية جماعية، بمعنى إن حصل جميع طلاب المجموعة على علامة أعلى من 85٪ في الاختبار، فإن كل طالب من المجموعة سيحصل على خمس علامات إضافية. مما يجعل أفراد المجموعة يشجعون ويدعمون تعلم بعضهم بعضا، ومثل هذا الدعم والتشجيع الإيجابي يؤثر إيجابا على الطلاب ذوي المستوى المتدني لكي يصبحوا أكثر مشاركة في العملية التعلمية.

ج. بناء المسؤولية الفردية: وهو غرض ضمني من التعلم التعاوني، ينحصر في جعل كل طالب في المجموعة عضوا أقوى بذاته، ويتم تحقيق هذا الغرض من خلال تعلم كل طالب الحد الأقصى المكن الوصول إليه.

د. بناء التعاون بين المجموعات: ويتم هذا بتعميم النواتج الإيجابية المنبثقة عن التعلم التعاوني على الصف بأكمله من خلال بناء التعاون بين المجموعات.

هـ. تحديد الأنماط السلوكية المرغوب فيها: عندما تبدأ المجموعات العمل بفاعلية فإن الأنماط السلوكية المتوقع حدوثها تتمثل في الآتي:

1) الطلب من كل عضو أن يشرح كيفية الحصول على الإجابة.
2) الطلب من كل عضو ربط ما يجري تعلمه مع ما سبق تعلمه.
3) التأكد من كل عضو في المجموعة يفهم المادة، ويوافق على الإجابات المطروحة.
4) تشجيع الجميع على المشاركة.
5) الاستماع بعناية لما يقوله الأعضاء الآخرون.

6) نقد الأفكار لا نقد الأشخاص.

4) تفقد فاعلية المجموعات التعلمية التعاونية: والتدخل لتقديم المساعدة لإنجاز المهمة كما يجب.

إن من الأدوار الرئيسة للمعلم سواء أكان بناء الدرس بشكل تعاوني، أم بشكل عام إجمالي أن يتفقد تفاعل الطلاب في المجموعات التعلمية وفي التدخل لمساعدتهم في أن يتعلموا ويتفاعلوا على نحو أكثر فاعلية.

ومما يراعى على المعلم تفقده السلوك الطلابي، حيث ينبغي على المعلمين ملاحظة التفاعل بين أعضاء المجموعة لتقويم أمرين مهمين هما:

أ. التقدم الأكاديمي.

ب. الاستخدام المناسب للمهارات الزمرية والبينشخصية.

وعند تفقد المجموعات التعلمية التعاونية، فإن هناك بعض الإرشادات التي يمكن للمعلمين أن يتبعوها:

1) على المعلمين استخدام صحيفة ملاحظات رسمية يسجلون عليها عدد المرات التي يلاحظون فيها السلوكيات المناسبة التي استخدمها الطلاب.

2) يتعين على المعلمين ألا يحاولوا تسجيل سلوكيات كثيرة جدا في وقت واحد، ولا سيما في المراحل الأولى من عملية الملاحظة الرسمية.

ومن السلوكيات التي يمكن للمعلم ملاحظتها الآتي:

أ. المساهمة بالأفكار.

ب. طرح الأسئلة.

ج. التعبير عن المشاعر.

د. الإصغاء النشط.

هـ. الإعراب عن الدعم والقبول للأفكار المطروحة.

و. تشجيع جميع الطلاب على المشاركة.

ز. تلخيص المعلومات.

ح. التأكد من الفهم.

ط. تخفيف التوتر.

ي. التعبير عن الحب والمودة بين الأعضاء.

3) يجب على المعلمين أن يركزوا على السلوكيات الإيجابية.

4) يتعين على المعلمين أن يضيفوا وينشروا البيانات المسجلة بملاحظات حول سلوكيات محددة للطالب.

5) يجب أن يدرب المعلمين طلابهم على عمل الملاحظة، لأن الطالب الملاحظ يمكنه الحصول على معلومات أشمل عن عمل المجموعة.

5) **تقويم تحصيل الطلاب:**

على المعلمين تقويم تحصيل الطلاب، ومساعدتهم في تفحص العملية التي يقومون بتنفيذها مع بعضهم بعضا، من أجل زيادة تعلم جميع الأعضاء إلى الحد الأقصى. ومن ثم يمكن لهم أن يقدموا غلقا للدرس، وذلك بالآتي:

أ. إعطاء الطلاب الفرصة لكي يلخصوا النقاط الرئيسة فيه.

ب. استرجاع الأفكار.

ج. تحديد أسئلة نهائية يطرحونها على المعلم.

كما تشمل عملية التقويم: نوعية التعلم وكميته، وتفحص عملية التعلم حيث ينبغي على الطلاب بعد أن ينجزوا عملهم أن يتفحصوا العملية التي عملوا بها معا للتأكد من تعلم جميع الأعضاء.

ثانياً: المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية.

يوصف هذا النوع من المجموعات التعلمية التعاونية بأنه من المجموعات غير المتجانسة، وتكون العضوية فيها دائمة ومستقرة.

الغرض الرئيس منها: هو أن يقوم الأعضاء فيها بتقديم الدعم والتشجيع والمساندة لبعضهم بعضا كي يتقدموا أكاديميا. وقد تلتقي المجموعات الأساسية بشكل يومي في المرحلة الابتدائية، ومرتين في الأسبوع في المرحلة المتوسطة والثانوية.

وتتصف المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية بالتالي:

1) غير متجانسة العضوية، وخاصة من حيث الدافعية نحو التحصيل، والتركيز على المهمة.

2) يلتقي أعضاؤها بانتظام.

3) دائمة بدوام الدراسة.

وتنقسم المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية إلى نوعين هما:

1. المجموعات الخاصة بالمساق (المادة التعليمية)

ويتميز هذا النوع بعدم التجانس بين أعضائه، وتتكون المجموعة من أربعة طلاب تستمر طوال فترة دراسة المساق، وتعمل هذه المجموعات على إضفاء الصفة الشخصية على العمل المطلوب، وعلى الخبرات التعلمية الموجودة في المساق.

كما تقوم هذه المجموعات بتوضيح أية أسئلة تتعلق بالمهام المطلوبة في المساق، والجلسات الصفية، وتناقش المهام المسندة إليها، وتخطط وتراجع وتحرر البحوث، وتعد الطلاب للاختبارات، وتتأكد من إنجاز كل طالب للمهام المكلف بها، ومن تقدمه بصورة مقبولة في فهم المساق.

2. المجموعات الأساسية المدرسية:

يتم تشكيل هذه المجموعات من جميع طلاب السنة الدراسية الواحدة من بداية العام الدراسي، ويتعين على إدارة المدرسة أن تعد جدول الحصص بحيث تضم المجموعات الأساسية أكبر عدد ممكن من الطلاب من نفس الصفوف، ويبقى الطلاب في تلك المجموعات معا إلى أن يتخرج جميعهم، وتجتمع المجموعات مرتين في اليوم إذا كان أفرادها من المرحلة الابتدائية، أو مرتين في الأسبوع إذا كانوا من المرحلة المتوسطة، أو الثانوية، للتأكد من تحقيق جميع الطلاب لتقدم أكاديمي جيد.

الخطوات المهمة لنجاح عمل المجموعات التعلمية التعاونية:

تمر طريقة المجموعات التعلمية التعاونية لكي تؤدي عملها على الوجه الأكمل بعدة أسس وخطوات يمكن إيجازها في الآتي:

1) جو العمل: فالفاعلية في حل المشكلات تتطلب توفير جو مادي للجماعة يساعد على التعرف على المشكلة.

2) الطمأنينة: إن العلاقة الطبيعية بين الطلاب لا تدع مجالا للخلاف، وتسمح بالانتقال من المهام الفردية، إلى أهداف الجماعة.

3) القيادة الموزعة: توزيع القيادة بين الطلاب يؤدي إلى انغماسهم في المهام، كما يسمح بأقصى نمو ممكن بينهم.

4) وضوح الأهداف: إن الصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة، كما تزيد من اشتراك الطلاب في عملية اتخاذ القرارات.

5) المرونة: على الجماعات أن تضع خطة عمل لاتباعها من البداية، مع وضع أهداف جديدة في ضوء الاحتياجات الجديدة، وحينئذ يمكن تعديل خطة العمل.

6) الإجماع: من الضروري أن تستمر عملية اقتراح القرارات، ومناقشتها، حتى تصل الجماعة إلى قرار يحصل على موافقة إجماعية.

7) الإحاطة بالعملية: إن الإحاطة بالعملية الجماعية تزيد من احتمال التعرف على الهدف، كما تسمح بالتعديل السريع للأهداف الرئيسة والفرعية.

8) تقرير حجم المجموعات: تختلف أعداد طلاب المجموعات باختلاف موضوعات التعلم.

9) توزيع الطلاب على المجموعات: ويتعين عند التوزيع مراعاة تنوع قدراتهم، وميولهم، ودرجات رغبتهم في المشاركة والتعاون.

10) تخطيط مواد التدريس بالمجموعات المتعاونة: ينبغي أن يتم تخطيط المواد بصيغ مشجعة على التفاعل والتعاون المشترك لأفراد المجموعة الواحدة، والمجموعات مع بعضها بعضا.

11) توضيح مهمة التحصيل للمجموعات المتعاونة، بإعلام طلاب المجموعة بطبيعة التعلم الذي سيقومون به، وبالأهداف التي سيحققونها، ونوع المفاهيم والمعارف المتصلة بكل ذلك.

12) اقتراح أساليب ووسائل مشتركة لتوحيد وتكثيف وتعاون أفراد المجموعة وتفاعلها من جانب، ومتابعتهم والتعرف على مدى تعاونهم ومشاركتهم في التعلم والتحصيل من جانب آخر.

13) توضيح المعايير اللازمة لنجاح التحصيل والتعلم للمجموعات التعلمية التعاونية.

14) تحديد أنواع السلوكيات المرغوبة نتيجة عمل المجموعات التعاونية، ومتابعة وتوجيه هذه السلوكيات للوصول بها إلى الأفضل.

15) مساعدة المجموعات المتعاونة في التغلب على صعوبات التعلم، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لتكميل وتصحيح ما أخفقوا فيه.

16) تقويم كفاية تعلم الطلاب بالمجموعات التعلمية المتعاونة، بالاختبارات ومواقف التحصيل المتنوعة.

مهارات الاستماع وكيفية التدريب عليها

عندما نتحدث عن مصطلح "القراءة " في مدارسنا، ومؤسساتنا التعليمية، فإننا نتحدث عن قصة هجر وإهمال لهذه الكلمة، بينما تعد القراءة عند الناطقين بالضاد واجبا مفروضا، وإحدى وسائل مضاعفة الأجر والثواب، فكل حرف نقرؤه من كتاب الله الكريم نجزى عليه بعشر حسنات كما أخبرنا الصادق الأمين نبي البشرية عليه الصلاة والسلام.

ومن هذا المنطلق تحتاج القراءة إلى وقفة متأنية، لمعالجة أوضاعها، من حيث أقسامها، ومزايا كل قسم، ومهاراتها، وكيفية إكسابها الناشئة. وهي مهارة أساس من ضمن أربع مهارات يقوم عليها البناء اللغوي عند الإنسان ؛ وهي: القراءة،

والكتابة، والاستماع، والتحدث.[14] وسوف نتحدث عن كل مهارة بشكل مفصل، وسيكون حديثنا فيما يلي منصبا على مهارة الاستماع؛ وذلك حسب التسلسل الذي يسير عليه تعلم اللغة وهو: الاستماع، ثم التحدث، ثم القراءة، ثم الكتابة.[15]

تعريف المصطلحات:

1) المهارة: هي القدرة اللازمة التي تتوفر لدى الفرد لأداء سلوك معين بكفاءة تامة وقت الحاجة إليه. كالقراءة والكتابة، ولعب الكرة، والسباحة، وقيادة السيارة وما إلى ذلك.

2) السماع: هي عملية التقاط الأذن لذبذبات صوتية من مصدرها، وهي عملية سهلة غير معقدة، تعتمد على فسيولوجية الأذن، وسلامتها العضوية، وقدرتها على التقاط الذبذبات.

3) الإنصات: تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل الفهم.

4) الاستماع: مهارة معقدة يعطي فيها الشخص المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإماءاته الصوتية، وكل حركاته، وسكناته.

ونستنتج مما سبق أن السماع عملية فسيولوجية تولد مع الإنسان وتعتمد على سلامة العضو المخصص لها وهو الأذن. في حين يكون الإنصات والاستماع مهارتين مكتسبتين. والفرق بين الإنصات والاستماع: اعتماد الأول على الأصوات

(14) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

(15) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الاولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

المنطوقة ليس غير، بينما يتضمن الاستماع ربط هذه الأصوات بالإماءات الحسية والحركية للمتحدث.[16]

وللاستماع الجيد العديد من الشروط:

ويعود ذلك لصعوبة مهارة الاستماع، واعتمادها على عدد من أجهزة الاستقبال، لا يمكن تحققها إلا بتوفر عدة شروط، أهمها:

1) الجلوس في مكان بعيد عن الضوضاء.
2) النظر باهتمام إلى المتحدث، وإبداء الرغبة في مشاركته.
3) التكيف ذهنيا مع سرعة المتحدث.
4) الدقة السمعية التي بدونا تتعطل جميع مهارات الاستماع.
5) القدرة على التفسير، والتمثيل اللذين عن طريقهما يفهم ما يقال.
6) القدرة على التمييز بين الأصوات المتعددة، والإيماءات المختلفة.
7) القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الثانوية.
8) القدرة على الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة حية في الذهن.

أهداف تدريس الاستماع

1) تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث.
2) تمييز التلاميذ بين الأصوات المختلفة.
3) تمييز التلاميذ بين الأفكار الرئيسة، والثانوية.

---

16 الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

4) تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي.

5) الربط بين الحديث، وطريقة عرضه.

6) تنمية قدرة التلاميذ على تخيل المواقف التي تمر بهم.

7) استخلاص التلاميذ النتائج مما يستمعون إليه.

8) استخدام التلاميذ سياق الحديث لفهم معاني المفردات الجديدة.

9) تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة، كاحترام المتحدث، وإبداء الاهتمام بحديثه، والتفاعل معه.

مهارات الاستماع

تقسم مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسة هي:

أولا: مهارات الفهم ودقته، والتي تتكون من العناصر الآتية:

1) الاستعداد للاستماع بفهم.

2) القدرة على حصر الذهن، وتركيزه فيما يستمع إليه.

3) إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث.

4) إدراك الأفكار الأساسية للحديث.

5) استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.

6) إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسة.

7) القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.

ثانيا: مهارات الاستيعاب، وتتكون من العناصر التالية:

1) القدرة على تلخيص المسموع.

2) التمييز بين الحقيقة، والخيال مما يقال.

3) القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة.

4) القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.

ثالثا: مهارات التذكر، وعناصرها كالتالي:

1) القدرة على تعرف الجديد في المسموع.

2) ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.

3) إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة.

4) القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة ؛ للاحتفاظ بها في الذاكرة.

رابعا: مهارة التذوق والنقد، وتتصل بها العناصر الآتية:

1) حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.

2) القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا.

3) القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في الحديث.

4) الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة، وقبوله أو رفضه.

5) إدراك مدى أهمية الأفكار في الحديث، ومدى صلاحيتها للتطبيق.

6) القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

تنمية مهارات الاستماع

فيما يلي مجموعة من المقترحات التي تنمي هذه المهارات الهامة:

أولا: كيفية تنمية مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الثانوية:

1. يقوم المعلم بعرض تسجيل لحوار معين، أو قراءة جزء من موضوع ما، ويطلب من التلاميذ:

- ذكر أسماء أشخاص الحوار.
- ذكر أكبر قدر من الحقائق التي استمعوا إليها.
- ترتيب الحقائق حسب ورودها في الحوار.
- ذكر المشاعر التي أثارها الحوار لديهم، ومدى معايشتهم لها.
- ذكر المفردات التي لفتت انتباههم.
- ذكر التراكيب التي أعجبتهم.
- بيان أسلوب الحديث والوسائل التي استعان بها الكاتب في عرض أفكاره؛ من طول أو قصر الجملة، استخدام صور التوكيد، التشبيهات أو الاستعارات، الصور البديعة المختلفة.
- بيان العلاقة بين انفعال المتحدث وطريقة تعبيره.

2. كيفية تنمية قدرة التلاميذ على فهم معاني المفردات الصعبة، واستخدامها في تراكيب مفيدة:

- كتابة معاني الكلمات الصعبة على السبورة.
- استعانة التلاميذ بالسياق في فهم معاني بعض الكلمات الجديدة.

3. كيفية تنمية القدرة على متابعة الحديث، وربط عناصره بعضها ببعض:

- قراءة نص مكون من عدة فقرات مترابطة.
- مناقشة التلاميذ في الأفكار الواردة في الموضوع.
- تكليف التلاميذ وضع عناوين لفقرات الموضوع.
- مناقشة التلاميذ في العلاقة بين مقدمة الموضوع وخاتمته.

أسس تدريس الاستماع

أولاً: الانتباه: وهو المطلب الرئيس لسماع الرسالة وتفسيرها.

ثانياً: التخلص من المشتتات الشعورية واللاشعورية، كالبعد عن مصادر الضوضاء، والاستماع للمتحدث بدلا من الرسالة، والمستمع الكفء هو من يقدر أهمية الاستماع الفعال.

ثالثاً: التدريس الفعّال الذي يزيد من وعي التلاميذ بأساليب توجيه الانتباه، وتجنب عوامل التشتت الذهني.

رابعاً: عملية استرجاع الخبرات السابقة لها أكبر الأثر في فهم الموضوع وتفسيره.

خامساً: تكوين مهارة الاستماع النقدي بالتدريب على اكتشاف المتناقضات، وأساليب الدعاية، وأهداف المتحدث.

سادساً: التدريب الجيد على فهم معاني الكلمات من السياق، حيث يتعذر على المرء استعمال القاموس أثناء الاستماع.

خطوات درس الاستماع

لا بد من تهيئة أذهان التلاميذ لدرس الاستماع، وذلك بإيضاح أهمية الدرس، وطبيعة المادة العلمية التي ستقدم إليهم، ثم تعيين المهارة التي يراد التدريب عليها، كاستخراج الأفكار الأساسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية.

العرض:

- تقديم المادة وما يتناسب والهدف المراد تحقيقه، كالإبطاء أو الإسراع في القراءة، أو التوقف قليلا عند نهاية الفقرة، وما إلى ذلك.
- توفير كل ما يمكن أن يساعد على تحقيق أهداف الدرس، كتوضيح معاني الكلمات الجديدة، أو المصطلحات غير المألوفة.
- مناقشة التلاميذ فيما استمعوا إليه، بوساطة طرح الأسئلة.
- تقويم التحصيل بطرح أسئلة أكثر عمقا، لها ارتباط في صياغتها بالأهداف السلوكية، التي سبق تحديدها عند إعداد الدرس. ويشترط في هذه الأسئلة أن تكون شاملة لجميع الأهداف، وقادرة على قياس ما وضعت له فقط.

توجيهات عامة في تدريس الاستماع:

1) ينبغي للمعلم أن يكون دائما قدوة لتلاميذه، وفي درس الاستماع ينبغي على التلاميذ أن يقتدوا بمعلمهم في حسن الانتباه، والإنصات، وعدم مقاطعة المتحدث، أو القارئ قبل أن ينتهي إلا لتنبيهه إلى خطأ لا يجوز السكوت عنه.
2) التخطيط الجيد للدرس، ووضوح الأهداف المطلوب تحقيقها بدقة متناهية.
3) انتقاء النصوص الشيقة الملائمة لمستوى التلاميذ، واختيار المواقف اللغوية المعينة على تحقيق الأهداف المنشودة.

4) تهيئة الإمكانات المساعدة على تحقيق الأهداف، كالبعد عن الضوضاء، والإلقاء الجيد، واستخدام الوسائل التعليمية الملائمة.

أثر العصف الذهني في التدريس الفعَّال

مصطلح العصف الذهني يتعلق بالعقل الذي يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها.

مفهوم العصف الذهني:

العصف الذهني هي إحدى أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة التي تتجاوز أكثر مئة أسلوب. ويستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية. فالعصف الذهني هو استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة.[17]

أهداف العصف الذهني:

يهدف العصف الذهني إلى تحقيق الآتي:

1) حل المشكلات حلا إبداعياً.

2) خلق مشكلات للخصم.

3) إيجاد مشكلات، أو مشاريع جديدة.

4) تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدربين.

---

(17) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006م

مراحل العصف الذهني:

يستخدم هذا الأسلوب في المرحلة الثانية من مراحل عملية الإبداع، والتي تتكون من ثلاث مراحل أساسية هي:

1. تحديد المشكلة.
2. أيجاد الأفكار أو توليدها.
3. إيجاد الحل.

مبادئ العصف الذهني:

يعتمد استخدام العصف الذهني على مبدأين أساسيين هما:

1) **تأجيل الحكم على قيمة الأفكار:** بحيث يتم التأكيد على أهمية تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني، وذلك في صالح تلقائية الأفكار وبنائها، فإحساس الفرد بأن افكاره ستكون موضعاً للنقد والرقابة منذ ظهورها يكون عاملاً كافياً لإصدار أية أفكار اخرى.

2) **كم الأفكار يرفع ويزيد كيفها:** قاعدة الكم يولد الكيف، فالأفكار مرتبة في شكل هرمي وأن أكثر الأفكار احتمالاً للظهور والصدور هي الأفكار العادية والشائعة المألوفة، وبالتالي فللتوصل إلى الأفكار، غير العادية والأصلية يجب أن تزداد كمية الأفكار.

القواعد الأساسية للعصف الذهني:

1) تجنب النقد للأفكار المتولدة: ونعني هنا استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم في أثناء جلسات العصف الذهني، ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق المعلم وهو رئيس الجلسة.

2) الترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها: وذلك لإعطاء قدر أكبر من الحرية للطالب أو الطالبة في التفكير في إعطاء حلول للمشكلة المعروضة مهما تكن نوعية هذه الحلول أو مستواها.

3) زيادة كمية الأفكار المطروحة: وذلك للتأكيد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المقترحة لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل التلاميذ/الجماعة زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصلية أو المعينة على الحل المبدع للمشكلة.

4) تعميق أفكار الآخرين وتطويرها: ويقصد بها إثارة حماس المشاركين في جلسات العصف الذهني من الطلاب أو من غيرهم لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، وأن يقدموا ما يمثل تحسيناً أو تطويراً.

مراحل حل المشكلة في جلسات العصف الذهني:

أثناء حل المشكلة المطروحة في جلسات العصف الذهني يجب اتباع عدة مراحل وهي:

- صياغة المشكلة.
- بلورة المشكلة.
- توليد الأفكار التي تعبر عن حلول للمشكلة.
- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.

1) مرحلة صياغة المشكلة: وهنا يقوم المعلم بطرح المشكلة على التلاميذ وشرح أبعادها وجمع بعض الحقائق حولها لتقديم المشكلة للتلاميذ.

2) مرحلة بلورة المشكلة: وفيها يقوم المعلم بتحديد دقيق للمشكلة وذلك بإعادة صياغتها وتحديدها من خلال مجموعة تساؤلات على نمط:

ما هي النتائج التي ستعانيها الكرة الأرضية إذا استمر التلوث ؟

كيف يمكن البحث عن بدائل جديدة لمصادر طاقة غير ملوثة مستقبلاً ؟

إن إعادة صياغة المشكلة قد تقدم في حد ذاتها حلولاً مقبولة دون الحاجة إلى إجراء المزيد من عمليات العصف الذهني.

3) العصف الذهني لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تمت بلورتها: وتعتبر هذه الخطوة مهمة لجلسة العصف الذهني حيث يتم من خلالها إثارة فيض حر من الأفكار، وتتم هذه الخطوة مع مراعاة الجوانب التالية:

أ – عقد جلسة تنشيطية.

ب – عرض المبادئ الأربعة للعصف الذهني.

ج – استقبال الأفكار المطروحة حتى لو كانت مضحكة.

د – تدوين جميع الأفكار وعرضها (الحلول المقترحة للمشكلة).

هـ – قد يحدث أن يشعر التلاميذ بالإحباط أو الملل، ويجب تجنب ذلك.

4) تقويم الأفكار التي تم التوصل إليها: تتصف جلسات العصف الذهني بأنها تؤدي إلى توليد عدد كبير من الأفكار المطروحة حول مشكلة معينة، ومن هنا تظهر أهمية تقويم هذه الأفكار وانتقاء القليل منها لوضعه موضع التنفيذ.

عناصر نجاح عملية العصف الذهني:

هنالك مجموعة من عناصر النجاح لعملية العصف الذهني تتلخص في:

1) وضوح مشكلة البحث لدى المشاركين وقائد النشاط مدار البحث.

2) وضوح مبادئ، وقواعد العمل والتقيد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق، أو تجريح من أحد.

3) خبرة قائد النشاط، أو المعلم، وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع.

الفصل الخامس

أثر تعلم مهارات التفكير الإبداعي على أساليب التدريس الفعَّال

الفصل الخامس
أثر تعلم مهارات التفكير الإبداعي على أساليب التدريس الفعّال

مهارات تعليم التفكير لتطوير عملية التعلم الفعّال

إن الانتقال من أنموذج التعليم التقليدي إلى أنموذج التعليم الإبداعي، أو تعليم التفكير عملية ليسة بصعبة وممكنة إذا تم تضييق الفجوة بين المفاهيم النظرية والممارسات العملية على مستوى الصف والمدرسة بالدرجة الأولى. غير أن الأمر يحتاج إلى تطوير منظومة العلاقات الإدارية والفنية والإجرائية بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية والتربوية و لاسيما على مستوى المدرسة كوحدة تطوير أساسية.

تعليم مهارات التفكير:

التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهارته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها.[1]

ومهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم. إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق، لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير.[2]

---

(1) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

(2) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الاولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

نادرا ما تهيئ مدارسنا للطلبة فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير، والإبداع، إلا انهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا، ولم يحاول واحد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه.

أمثلة السلوكيات السائدة والمألوفة في كثير من مدارسنا ويحرص عليها المعلمون جيلاً بعد جيل ولم يأخذوا بخطط التطوير التربوي الآتي:

- المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف.
- المعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة والطلبة خاملون.
- نادراً ما يبتعد المعلم عن السبورة أو يتخلى عن الطباشير، أو يستخدم تقنيات التعليم الحديثة.
- يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلبة ليوجه إليهم الأسئلة الصفية.
- لا يعطي المعلم الطلبة وقتاً كافياً للتفكير قبل الإشارة إلى أحدهم بالإجابة.
- المعلم مغرم بإصدار التعليقات المحبطة والأحكام الجائرة لمن يجيبون بطريقة تختلف عما يفكر فيه.
- معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية.

إن تبني مؤسساتنا التربوية لأهداف تطوير قدرات الطلبة على التفكير يتطلب منها أن تطور آليات متنوعة لتقويم تحصيل الطلبة وذلك يتطلب منا تحولاً جزئياً

في مفاهيمنا وفلسفتنا حول أساليب التقويم وهو أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلاب.[3]

معوقات تعليم مهارات التفكير:

1) المناهج والكتب الدراسية المقررة في التعليم العام لا تزال متأثرة بالافتراض السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وهذا ما ينعكس على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية والبيتية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد و تقويم.

2) التركيز من قبل المدرسة، وأهداف التعليم، ورسالة العلم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها أو استعمالها، ويلحظ ذلك في استئثار المعلمين معظم الوقت بالكلام دون الاهتمام بالأسئلة والمناشط التي تتطلب إمعان النظر والتفكير، أو الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للطلبة الذين يصرح المعلمون بأنهم محور العملية التعليمية و غايتها.

3) اختلاف وجهات النظر حول تعريف مفهوم التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه مما يؤدي ذلك بدوره وجود مشكلة كبيرة تواجه الهيئات التعليمية والإدارية في كيفية تطبيقه.

---

(3) باري جيمس ، ,, اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرد ،، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية ، معهد التربية ، بيروت.

4) غالباً ما يعتمد النظام التعليمي والتربوي في تقويم الطلاب على اختبارات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية، كالمعرفة والفهم، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهج المقرر وأهداف التربية.

وعليه فإن التعليم من أجل التفكير، أو تعلم مهارته شعار جميل نردده دائماً من الناحية النظرية، أما على أرض الواقع فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه.

لماذا نتعلم مهارات التفكير:

أولاً: التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة. وقد دعا إلى ذلك القرآن الكريم، فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص وتقليب الأمر على وجهه لفهمه وإدراكه.

ثانياً: التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً: وهذا يقودنا إلى التفريق بين نوعين:

1) التفكير اليومي المعتاد الذي يكتسبه الإنسان بصورة طبيعية، وهو يشبه القدرة على المشي.

2) التفكير الحاذق الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومراناً مستمراً حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له، وهذا النوع يشبه القدرة على تسلق الجبال، أو رمي القرص وغيرها من المهارات التي تتطلب تفكيراً مميزاً.

إذاً فإن الكفاءة في التفكير ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل بالضرورة، فإن المعرفة بمحتوى المادة الدراسية أو الموضوع الدراسي ليست في حد ذاتها بديلاً عن المعرفة بعمليات التفكير والكفاءة فيه، ومع أننا لا نشك في أن المعرفة في مجال ما تشكل قاعدة أساسية للتفكير في هذا المجال، وأن أنجح الأشخاص في التفكير في موضوع ما هم أكثر الأشخاص دراية و معرفة به، ولكن المعرفة وحدها

لا تكفي، ولا بد أن تقترن بمعرفة لعمليات التفكير، وكفاية فيها حتى يكون التفكير في الموضوع حاذقاً ومنتجاً.

ومن الواضح أن التعليم الهادف يمكن أن يلعب دوراً فعالاً في تنمية عمليات ومهارات التفكير التي تمكن الأفراد من تطوير كفاءتهم التفكيرية.

ثالثاً: دور التفكير في النجاح الحياتي والدراسي: يلعب التفكير الحاذق دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن آراءهم في العمل التعليمي و الاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد انتهائها هي نتاج تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم.

وبناء على ما سبق يعدّ تعليمهم مهارات التفكير الحاذق من أهم المفاهيم التي يمكن أن يقوم بها المعلم أو المدرسة لأسباب أهمها:

- التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالب.
- التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع.
- تعليم عمليات ومهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية.

وعندما يقترن هذا التعليم مع تحسن مستوى التحصيل ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

رابعاً: التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معاً في عالم اليوم والغد. هذا العالم الذي يتميز بتدفق المعلومات و تجددها، عالم الاتصالات التي جعل من الأمم المترامية الأطراف قرية صغيرة.

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته، التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها. وعليه فإن تعليم الطالب مهارات التفكير هو بمثابة تزويده بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.

خامسا: تعليم مهارات التفكير يفيد المعلمين والمدارس معاً: من الملاحظ لما يدور داخل الغرف الصفية في مدارسنا أن دور الطالب في العملية التربوية والتعليمية محدود للغاية وسلبي، ولا يتجاوز عملية التلقي، أو مراقبة المشهد الذي يخطط له. هذا إذا كان قد خُطط له فعلاً . وينفذه المعلم بكل تفاصيله، إن الدور الهامشي للطلاب هو إفراز للمناخ الصفي التقليدي المتمركز حول العمل، والذي تتحدد عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على الترديد والتكرار والحفظ المجرد من الفهم.

ونقيض ذلك هو المناخ الصفي الآمن المتمركز حول الطالب، الذي يوفر فرصاً للتفاعل والتفكير من جانب الطلاب.

إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً فاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها: تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي ونجاحهم في الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.[(4)]

إهمال تعليم مهارات التفكير يعود إلى وجود افتراضين هما:

- أن مهارات التفكير لا يمكن تعليمها.

(4) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000م.

- القول بعدم الحاجة لتعليم مهارات التفكير.

ومن هنا لابد من وجوب التفريق بين تعليم التفكير، وتعليم مهاراته، فتعليم التفكير يعني تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسته، وحفزهم وإثارتهم عليه. أما تعليم مهارات التفكير فينصب بصورة هادفة ومباشرة على تعليم الطلاب كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم، كالتطبيق و التحليل والاستنباط والاستقراء.

فالذكاء عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير والتعلم التي تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية، كما تستخدم في المجال التعليمي، وأن هذه المهارات يمكن تشخيصها وتعلمها.

برامج تعليم مهارات التفكير:

تتنوع البرامج الخاصة بتعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير، ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي بنيت على أساسها برامج تعليم التفكير ومهاراته ما يلي:

- **برامج العمليات المعرفية:**

وهذه البرامج تركز على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل: المقارنة، والتصنيف، والاستنتاج نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات.

- **برامج العمليات فوق المعرفية:**

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها، ومن أهمها:

التخطيط، والمراقبة، و التقويم، وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول التعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية، ومن أهم البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج " الفلسفة " للأطفال، وبرنامج المهارات فوق المعرفية.

- **برامج المعالجة اللغوية والرمزية:**

تركز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير معا.

وهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل والحجج المنطقية وبرامج الحاسوب، وهي تعنى بنتاجات التفكير المعقدة كالكتابة الأدبية وبرامج الحاسوب، ومن تلك البرامج برامج الحاسوب اللغوية والرياضية.

- **برامج التعلم بالاكتشاف:**

تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال. وهي تقوم على إعادة بناء المشكلة، وتمثيل المشكلة بالرموز والصور والرسم البياني.

- **برامج تعليم التفكير المنهجي:**

تتبنى هذه البرامج منحنى بياجيه في التطور المعرفي، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي، وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية.

أساليب تعليم مهارات التفكير

التفكير يشبه أي مهارة أخرى يحاول الفرد تعلمها، فلابد من تعلمها وممارستها حتى يتقنها، وكذلك التفكير فإن على الفرد أن يتعلم ويمارس مهاراته وأساليبه وقواعده وأدواته حتى يتمكن من التفكير بفاعلية. و كما أن مهارات اي

لعبة (كالتنس والكرة و قيادة الدراجة وغيرها) يمكن تعلمها، فإن مهارات التفكير يمكن تعلمها كذلك.

ولا بد أن يتم تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، بينما يرى آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية، وكجزء من خطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه.

طريقة الدمج لتعليم مهارات التفكير:

تقوم هذه الطريقة على الدمج بين مهارات التفكير والمواد الدراسية المختلفة. أو تدريس مهارات التفكير وفق سياق تعليم المواد الدراسية.

و تتكون هذه الطريقة من عدة خطوات و هي:

1) يقدم المعلم مهارة التفكير المقررة ضمن سياق الموضوع الذي يدرّسه، ويبدأ بذكر وكتابة اسم المهارة كهدف للدرس، ثم يعطي كلمات مرادفة لها في المعنى، ويعرّف المهارة بصورة مبسطة وعملية، وينهي تقديمه بأن يستعرض المجالات التي يمكن أن تستخدم المهارة فيها وأهمية تعلمها.

2) يستعرض المعلم بشيء من التفصيل الخطوات الرئيسة التي تتبع في تطبيق المهارة والقواعد أو المعلومات المفيدة للطالب عند استخدامها.

3) يقوم المعلم بمساعدة الطلبة في تطبيق المهارة خطوة خطوة، مشيراً إلى الهدف والقواعد والأسباب وراء كل خطوة، ويفضل أن يستخدم المعلم مثالاً من الموضوع الذي يدرّسه.

4) يقوم المعلم بإجراء نقاش مع الطلبة بعد الانتهاء من التطبيق لمراجعة الخطوات والقواعد التي اتّبعت في تنفيذ المهارة.

5) يقوم الطلبة بحل تمرين تطبيقي آخر بمساعدة وإشراف المعلم للتأكد من إتقانهم للمهارة، ويمكن أن يعمل الطلبة فرادى، أو على شكل مجموعات صغيرة.

6) يجري المعلم نقاشاً عاماً بهدف كشف وجلاء الخبرات الشخصية للطلبة حول كيفية تنفيذهم للمهارة، ومحاولة استخدامها داخل المدرسة وخارجها.

تعريف التفكير:

هو في أبسط تعريفه: عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.

وهو في معناه الواسع: عملية بحث عن معنى في الوقف أو الخبر. ويبدأ الفرد التفكير عادة عندما لا يعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد.

وهو فهم مجرد كالعدالة والظلم والحقد والشجاعة لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلمسه في الواقع ليس ألا نواتج فعل التفكير.

الفرق بين التفكير ومهارات التفكير:

التفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسيه، والمعلومات المترجمة لتكوين لأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس.

أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، كمهارات تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقويم قوة الدليل أو الادعاء.

ولتوضيح العلاقة بين التفكير ومهاراته يمكن عقد مقارنة على سبيل المجاز بين التفكير ولعب كرة المضرب (التنس الأرضي). فلعبة التنس تتألف من مهارات محددة كثيرة مثل: رمية البداية، والرمية الإسقاطية ... الخ ويسهم كل منها في تحديد مستوى اللعب أو جودته.

والتفكير كذلك يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير، ويتطلب التفكير تكاملاً بين مهارات معينة ضمن استراتيجية كلية في موقف معين لتحقيق هدف ما.[5]

خصائص التفكير:

يتميز التفكير بالآتي:

1) التفكير سلوك هادف، لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.

2) التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد، وتراكم خبراته.

3) التفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها.

4) الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب.

---

(5) السعدني، عبد الرحمن محمد:، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

5) يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان " فترة التفكير " والموقف أو المناسبة، والموضوع الذي يدور حوله التفكير.

6) يحدث التفكير بأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، مكانية، شكلية ...).

مستويات التفكير:

مستوى التعقيد في التفكير يرجع بصورة أساسية إلى مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو ما يعرف بالمثير.

لذلك فرقوا في مجال التفكير بين مستويين له هما:

1. التفكير الأساسي أو ذو المستوى الأدنى.
2. التفكير المركب أو ذو المستوى المركب.

ويتضمن التفكير الأساسي عدداً من المهارات منها المعرفة (اكتسابها وتذكرها)، والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات من الضروري إجادتها قبل أن يصبح الانتقال ممكناً لمواجهة مستويات التفكير المركب.

اما التفكير المركب فيتميز بالآتي:

- لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة.
- يشتمل على حلول مركبة أو متعددة.
- يتضمن إصدار حكم.
- يستخدم معايير متعددة.
- يحتاج إلى مجهود.
- يؤسس معنى للموقف.



تطور التفكير عند الطلاب:

يتطور التفكير عند الطلاب بتأثر العوامل البيئية والوراثية، ويتم تطور العمليات العقلية، والأبنية المعرفية بصورة منتظمة أو متسارعة، وتزداد تعقيداً وتشابكاً مع التقدم في مستوى النضج والتعلم، ونشير هنا إلى أن الكمال في التفكير أمر بعيد المنال، وإن إيجاد حل مرض كل مشكلة أمر غير ممكن، وأن الشخص الذي يتوقع إيجاد حل كل مشكلة واتخاذ القرار الصائب في كل مرة هو شخص غير واقعي.

تصنيف التفكير من حيث الفاعلية:

يمكن تصنيف التفكير من حيث فاعليته إلى نوعين:

أولاً: تفكير فعال، وهو نوع يتحقق فيه شرطان:

1. تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول.
2. تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها.

وهذا النوع من التفكير يتطلب التدريب كأساس لفهم الأساليب من جهة، وتطوير المهارات من جهة أخرى، وإلى جانب ذلك يجب أن يتوافر فيه عدد من التوجهات الشخصية التي يمكن تطويرها بالتدريب لتدعيم برنامج تعليم مهارات التفكير، وأهم هذه التوجهات الآتي:

1. الميل لتحديد الموضوع أو المشكلة.
2. الحرص على متابعة الاطلاع الجيد.
3. استخدام مصادر موثوقة للمعلومات.
4. البحث عن عدة بدائل.

5. البحث عن الأسباب وعرضها.
6. المراجعة المتأنية لوجهات النظر المختلفة.
7. الانفتاح على الأفكار والمدخلات الجديدة.
8. الاستعداد لتعديل الموقف.
9. إصدار الأحكام عند توافر المعطيات والأدلة.

ثانياً: التفكير غير الفعال:

وهو التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة ودقيقة، ويبنى على مخالطات، أو افتراضات باطلة، أو حجج غير متصلة بالموضوع.

وهذه بعض السلوكيات المرتبطة بالتفكير غير الفعال:

1. التضليل وإساءة الاستخدام لتوجيه النقاش بعيداً عن الموضوع.
2. اللجوء إلى القوة بغرض إجهاض الفكرة.
3. إساءة استخدام اللغة بقصد أو بغير قصد للابتعاد عن المشكلة.
4. التردد في اتخاذ القرار الناسب.
5. اللجوء إلى حسم الموقف على طريقة صح أو خطأ.
6. وضع فرضيات مخالفة للواقع.
7. التبسيط الزائد للمشكلات المعقدة.

أنواع التفكير المركب:

1) التفكير الناقد.

2) التفكير الإبداعي.

3) حل المشكلة.

4) اتخاذ القرار.

5) التفكير فوق المعرفي.

ويشمل كل نوع من أنواع التفكير السابقة عدة مهارات تميزه عن غيره.

أنواع التفكير وأساليب تعليم التفكير البناء والسليم

أنواع التفكير المركب:

1. التفكير الناقد.
2. التفكير الإبداعي.
3. التفكير العلمي
4. التفكير المنطقي
5. التفكير المعرفي
6. التفكير فوق المعرفي.
7. التفكير الخرافي.
8. التفكير التسلطي.
9. التفكير التوفيقي أو المساير.

ويشمل كل نوع من أنواع التفكير السابقة عدة مهارات تميزه عن غيره. من حيث طبيعته وتعريفاته وخصائصه ومهاراته.

أولاً: التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين، وهو في عالم الواقع يستخدم للدلالة على مهام كثيرة منها:

الكشف عن العيوب والأخطاء، والشك في كل شيء، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي، ويشمل كل مهارات التفكير العليا في تصنيف بلوم.

تعريفه:

عرفه بعضهم بأنه فحص وتقييم الحلول المعروضة. وهو حل المشكلات، أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً. وهو تفكير تأملي ومعقول، مركّز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله.

والتفكير الناقد هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم (التحليل - التركيب - التقويم).

مهارات التفكير الناقد:

لخص بعض الباحثين مهارات التفكير الناقد في الآتي:

1. التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها.
2. التمييز بين المعلومات والادعاءات.
3. تحديد مستوى دقة العبارة.
4. تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
5. التعرف على الادعاءات والحجج.

6. التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
7. تحديد قوة البرهان.
8. التنبؤ بمترتبات القرار او الحل.

معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقويمي الذي يمارسه الفرد في معالجة الموضوع ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي:

1) **الوضوح:** وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.

2) **الصحة:** وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

3) **الدقة:** الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

4) **الربط:** ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.

5) **العمق:** ويقصد به الا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.

6) **الاتساع:** ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.

7) **المنطق**: ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

ثانياً: التفكير الإبداعي:

تعريفه:

هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز هذا النوع من التفكير بالشمول والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.

مهارات التفكير الإبداعي:

أولاً: الطلاقة: وهي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها.

وتشتمل الطلاقة على الأنواع التالية:

1. الطلاقة اللفظية.
2. طلاقة المعاني.
3. طلاقة الأشكال.

ثانياً: المرونة: وتعني القدرة على توليد الأفكار المتنوعة التي ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وهي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة.

ثالثاً: الأصالة: وتعني الخبرة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحل للحكم على مستوى الإبداع.

رابعاً: الإفاضة: وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل المشكلة.

خامساً: الحساسية للمشكلات: ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف.

الفرق بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:

التفكير الناقد

1. تفكير متقارب.
2. يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة.
3. يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها.
4. يتحدد بالقواعد المنطقية، يمكن التنبؤ بنتائجه.

التفكير الإبداعي

1. تفكير متشعب.
2. يتصف بالأصالة.
3. عادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة.
4. لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا ويمكن التنبؤ بنتائجه.

ويتميز كلاً منهما بأنهما يتطلبان وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد. ويستخدمان أنواع التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم.

ثالثاً: التفكير المعرفي:

ظهر هذا النوع من أنواع التفكير في بداية السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاق واسعة للدراسات التجريبية، والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم.

مهاراته:

1. مهارات التركيز:
   - توضيح ظروف المشكلة.
   - تحديد الأهداف.
2. مهارات جمع المعلومات:
   - الملاحظة:

     وتعني الحصول على المعلومات عن طرق أحد الحواس أو أكثر.
   - التساؤل: وهو البحث عن معلومات جديدة عن طريق إثارة الأسئلة.
3. التذكر:
   - الترميز: ويشمل ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.
   - الاستدعاء: استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.
4. مهارات تنظيم المعلومات:
   - المقارنة: وتعني ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
   - التصنيف: وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.

- الترتيب: وضع المفردات في منظومة أو سياق وفق أسس معينة.

5. مهارات التحليل:

- تحديد الخصائص والمكونات والتمييز بين الأشياء.
- تحديد العلاقات والأنماط، والتعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات.

6. المهارات الإنتاجية / التوليدية:

- الاستنتاج: التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها.
- التنبؤ: استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة، وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.
- الإسهاب: تطوير الأفكار الأساسية، والمعلومات المعطاة، وإغناؤها بتفصيلات مهمة، وإضافات قد تؤدي إلى نتاجات جديدة.
- التمثيل: إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها (تمثيلها برموز أو مخططات، أو رسوم بيانية).

7. مهارات التكامل والدمج:

- التلخيص: تقصير الموضوع وتجديده من غير الأفكار الرئيسة بطريقة فعالة.
- إعادة البناء: تعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة.

8. مهارات التقويم:

- وضع محكّات: وتعني اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.
- الإثبات: تقديم البرهان على صحة، أو دقة الادعاء.

- التعرف على الأخطاء: وهو الكشف عن المغالطات، أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، والتفريق بين الآراء والحقائق.

تعريف التفكير المعرفي:

اختلف المتخصصون في دراسة تعليم التفكير في وضع مفهوم محدد للتفكير المعرفي، ورغم اختلاف هذه التعريفات إلا أننا نجد تقاربا واضحا في المضمون، ومن أهم التعريفات، وأكثرها شيوعا الآتي:

التفكير المعرفي: عبارة عن عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، أو الموضوع.

- هو قدرة على التفكير في مجريات التفكير، أو حوله.
- هو أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته.

مهارات التفكير المعرفية:

أولاً: التخطيط: ومهارته هي:

1. تحديد الهدف، أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.
2. اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.
3. ترتيب تسلسل الخطوات.
4. تحديد الخطوات المحتملة.
5. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
6. التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها، أو المتوقعة.

ثانياً :المراقبة والتحكم: مهاراته:

1. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
2. الحفاظ على تسلسل الخطوات.
3. معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
4. معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
5. اختيار العملية الملائمة تُتبع في السياق.
6. اكتشاف العقبات والأخطاء.
7. معرفة كيفية التغلب على العقبات، والتخلص من الأخطاء.

ثالثاً :التقييم: ومهارته هي:

1. تقييم مدى تحقيق الهدف.
2. الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
3. تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.
4. تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
5. تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

عوامل نجاح تعليم التفكير

يترتب نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته على عدة عوامل هامة هي:

1. المعلم.
2. استراتيجية تعليم مهارة التفكير.

3. البيئة المدرسية والصفية.
4. ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير.

أولاً: المعلم:

المعلم من أهم عوامل نجاح برنامج تعليم التفكير، لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير ومهاراته تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية.

وسنذكر في هذا السياق مجموعة من السلوكيات التي يجب على المعلمين التحلي بها من أجل توفير البيئة الصفية المناسبة لإنجاح عملية تعليم التفكر وتعلمه:

1) مراعاة الاستماع للطلاب: إن الاستماع للطلاب يمكن المعلم من التعرف على أفكارهم عن قرب.

2) احترام التنوع والانفتاح: يتطلب تعليم التفكير إدماج الطلاب في عملية التفكير ذاتها التي يقومون بتعلمها، أو وضعهم في مواقف تحتاج منهم ممارسة نشاط التفكير، وليس إشغالهم في البحث عن إجابة صحيحة لكل سؤال. لذلك فإن المعلم الذي يلح على الامتثال والتوافق مع الآخرين في كل شيء يقتل التفكير والأصالة والإبداع لدى الطلبة.

3) تشجيع المناقشة والتعبير: يحتاج الطلبة دائما إلى فرص للتعبير عن آرائهم، ومناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومعلميهم. وعلى المعلم أن يهيئ لطلابه فرصا للنقاش، ويشجعهم على المشاركة فيه.

4) تشجيع التعلم النشط: يحتاج تعليم التفكير وتعلمه إلى قيام الطلاب بدور نشط يتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات المعلم وشروحاته وتوضيحاته.

إن التعلم النشط يعني ممارسة الطلاب لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، والانشغال في حل مشكلات حقيقية. لذلك على المعلم أن يغير من انماط التفاعل الصفي التقليدية حتى يقوم الطلاب انفسهم بتوليد الأفكار بدلا من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكاره.

5) تقبل أفكار الطلاب: يتأثر التعليم الذي يهدف إلى تنمية التفكير بكثير من العوامل التي تتراوح بين العواطف، والضغوط النفسية، والثقة بالنفس، وصحة الطالب، وخبراته الشخصية، وبين اتجاهات المعلم نحو طلبته. لهذا فإن المعلم مطالب بأن يلعب أدوارا عدة، من بينها دور الأب والمرشد والصديق والقائد والموجه. وعندما يتقبل المعلم أفكار الطلاب بغض النظر عن درجة موافقته عليها، فإنه يؤسس بذلك بيئة صفية تخلو من التهديد، وتدعو الطلاب إلى المبادرة والمخاطرة والمشاركة، وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم.

6) إعطاء وقت كاف للتفكير: عندما يعطي المعلم طلبته وقتا كافيا للتفكير في المهمات والنشاطات التعليمية، فإنه يرسخ بذلك بيئة محفزّة للتفكير التأملي.

7) تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم: تطور الثقة بالنفس نتيجة للخبرات الشخصية، وعندما تتوافر لدينا الثقة بأنفسنا، فإننا قد ننجح في حل مشكلات تتجاوز توقعاتنا. أما عندما تتقدم الثقة بأنفسنا فإننا قد نخفق في معالجة مشكلات بسيطة. لذلك فإن المعلم مطالب بتوفير فرص لطلبته يراكمون من خلالها خبرات ناجحة في التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم، وتتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية.

8) إعطاء تغذية راجعة إيجابية: يحتاج الطلاب عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم، ودعمه حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم. ويستطيع المعلم أن يقوم

بهذه المهمة دون أن يحبط الطالب، أو يقسو عليه إذا التزم بالمنحى التقويمي الإيجابي بعيدا عن الانتقادات الجارحة، أو التعليقات.

9) تثمين أفكار الطلاب: من الطبيعي أن يواجه المعلم مواقف كثيرة عندما يكون التركيز على تعليم التفكير في صفوف خاصة بالطلاب الموهوبين أو المتفوقين. والمعلم الذي يهتم بتنمية تفكير طلابه لا يتردد في الاعتراف بأخطائه، أو التصريح بأنه لا يعرف الإجابة على سؤال ما. كما أنه لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلاب.

ثانياً: استراتيجية تعليم مهارات التفكير:

يتوقف نجاح برنامج تعليم مهارات التفكير على مدى توافر عناصر أخرى بالإضافة إلى توافر المعلم المؤهل، وتعد استراتيجية التعليم عنصرا في غاية الأهمية لتنفيذ برنامج تعليم التفكير بشكل فاعل، وسواء استخدم المعلم أسلوبا مباشرا، أو غير مباشر في تعليم أي مهارة تفكير.[6]

وتتألف الاستراتيجية لتعليم مهارات التفكير من عدة خطوات هي:

أولاً: عرض المهارة:

يقوم المعلم بعرض مهارة التفكير المطلوبة لأول مرة عندما يلاحظ طلابه بحاجة إلى تعلمها لإنجاز مهمات تعلمّية تتعلق بموضوع الدرس، أو عندما يجد أن الموضوع الذي يدرّسه مناسب لعرض المهارة، وشرحها. وفي كلتا الحالتين ينبغي أن يكون التركيز منصبا على تعليم المهارة ذاتها، وليس الانشغال بموضوع الدرس، أو الخلط بين المهارة ومحتوى الدرس.

(6) الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الاولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007م.

وخلال هذه المرحلة يتناول المعلم الأمور الآتية:

- البيان للطلاب بأن هدف الدرس هو تعلُّم مهارة تفكير جديدة.
- تبسيط وتوضيح المصطلح اللغوي، أو اسم المهارة باللغتين العربية والإنجليزية (لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية).
- إعطاء كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة، وذلك لتبسيط معناها.
- تعريف المهارة بعبارة واضحة ومتقنة.
- تحديد وتوضيح الطرق والمقاصد التي يمكن استخدام المهارة فيها سواء أكان ذلك في موضوع دراسي معين، أو في النشاطات المدرسية، أو الخبرات الشخصية للطلاب.
- شرح أهمية المهارة والفوائد المرجوة من تعلمها، وإتقان استخدامها.

ثانياً: شرح المهارة:

قوم المعلم بشرح المهارة بعد الانتهاء من تقديم مهارة التفكير باختصار في مدة لا تتجاوز خمس دقائق، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بشرح القواعد، أو الخطوات التي يجب اتباعها عند تطبيق المهارة، مبينا كيفية تنفيذ ذلك وأسبابه، ولكي يسهل على الطلاب فهم الخطوات ينبغي على المعلم أن يعطي أمثلة على الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

ثالثاً: توضيح المهارة بالتمثيل:

ونقصد هنا قيام المعلم بعرض مثالا من موضوع الدرس، وذلك بأن يقوم باستعراض خطوات تطبيق المهارة خطوة بخطوة بمشاركة الطلاب، ويتضمن عرضه للمثال إنجاز المهارات الآتية:

1. تحديد هدف المهارة.
2. تحديد كل خطوة من خطوات التنفيذ.
3. إعطاء المبررات لاستخدام كل خطوة.
4. توضيح كيفية التطبيق وقواعده.
5. لا بد من أن تكون أمثلة المعلم مأخوذة من موضوعات دراسية مألوفة لدى الطلبة، أو من خبراتهم الشخصية.

رابعاً: مراجعة خطوات التطبيق:

بعد أن ينتهي المعلم من توضيح المهارة بالتمثيل يقوم بمراجعة الخطوات التي استخدمت في تنفيذ المهارة، والأسباب التي أعطيت لاستخدام كل خطوة.

خامساً: تطبيق الطلاب للمهارة:

يقوم المعلم بتكليف الطلاب بتطبيق المهارة على مهارات أخرى مشابهة للمثال الذي تم عرضه باستخدام نفس الخطوات والقواعد التي يفضل أن تبقى معروضة على شفافية أمامهم أثناء قيامهم بالتطبيق. وفي أثناء التدريب يقوم المعلم بالتجول بين الطلاب لتقديم المساعدة لهم في حالة وجود صعوبات لدى بعضهم، ويقترح أن يعملوا في شكل مجموعات.

سادساً: المراجعة الختامية:

تتضمن هذه المرحلة مراجعة شاملة لمهارة التفكير التي تعلموها. ويقود المعلم عملية المراجعة لتتناول النقاط الآتية:

1) مراجعة تعريف المهارة وخطوات تنفيذها، والقواعد التي تحكم استخدامها.

2) عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة.

3) تحديد العلاقات بين المهارة موضوع الدرس، والمهارات الأخرى.

تعليم مهارات التفكير الفعّال وأثره في التدريس

مفهوم التفكير:

التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس، وهو مفهوم مجرد ينطوي على نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلاحظه، أو نلمسه هو في الواقع نواتج فعل التفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة، أم منطوقة، أو حركية، أم مرئية. ويهمنا في هذا المجال معرفة نوعين من أنواع التفكير هما: التفكير التفريقي، التفكير التجميعي.

1) **التفكير التفريقي:** يركز هذا النوع من التفكير على نتيجة المعلومات وتطويرها وتحسنها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وأصالته، ويعني أن الفرد يمكن ألا يصل إلى إجابة واحدة صحيحة، لأنه ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة، وهذا النوع يقابل عمليات التفكير الإبداعي.

2) **التفكير التجميعي:** وهو التفكير الذي يحدث عندما يتم تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها، ومتفق عليها، وينتج عن ذلك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد، ويقابل هذه العملية التفكير الناقد.

مهارات التفكير:

- **مهارات الملاحظة:** وهي المهارات في جمع البيانات والمعلومات عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس، وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة

والإدراك، وتقترن عادة بسبب قوي، أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة.

- **مهارات التصنيف:** ونقصد هنا تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقويمها، وهي من المهارات الأساسية في بناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، وعندما نصنف الأشياء فإننا نضعها في مجموعات وفق نظام معين في أذهاننا، كالتصنيف حسب اللون، أو الحجم، أو الشكل، أو الترتيب التصاعدي، أو التنازلي وغيرها.

- **مهارات المقارنة:** وتعني المقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث وفق أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، والبحث عن نقاط الاتفاق، ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما، ومفقود في الآخر.

وتتميز أسئلة المقارنة بخصائص عدة أهمها:

1) المقارنة:

- المقارنة المفتوحة: ومثال ذلك: قارن بين الدراجة الهوائية، والدراجة النارية.
- المقارنة المغلقة: ومثال ذلك: قارن بين المملكة الأردنية الهاشمية ومصر من حيث المناخ، والمساحة، وعدد السكان، والمواد الطبيعية.

2) تدرج أسئلة المقارنة من حيث مستوى الصعوبة، والاتساع حسب مستوى الطلبة العمري والمعرفي.

3) تصلح أسئلة المقارنة لتناول الأشياء المحسوسة، والأشياء المجردة:

- مثال: قارن بين ملعب كرة القدم، وملعب كرة اليد.
- ومثال: قارن بين مفهومي الأمانة والإحسان.

4) تستخدم أسئلة المقارنة في جميع المواد الدراسية.

- **مهارات التفسير:** والتفسير هي عملية عقلية غرضها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية، أو استخلاص معنى منها.

- **مهارات تنظيم المعلومات:** وهي مهاراتهم البحث عن المعلومات، وتجميعها، ومن ثم تنظيمها، لأن ما يتلقاه الطالب من المعلم والكتاب الدراسي لا يعدوان في حقيقة الأمر سوى مصدرين متواضعين للمعلومات، وإذا لم ينم الطالب معارفه عن طريق القراءة والاطلاع الدائم فإن النتيجة الأكيدة هي محدودية الفائدة منها كمصدرين للمعلومات.

- **مهارات التلخيص:** التلخيص هو مهارة التوصل إلى الأفكار العامة، أو الرئيسة والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، وهي عملية تنطوي على قراءة ما بين السطور، وتجريد وتنقيح وربط النقاط البارزة. إنها عملية تعاد فيها صياغة الفكرة، أو الأفكار الرئيسة التي تشكل جوهر الموضوع.

- **مهارات التطبيق:** التطبيق هو استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق أن تعلمها الطالب لحل مشكلة تعرض له في موقف جديد. ويعد التطبيق هدفا تربويا مهما لأنه يرقى بالمتعلم إلى مستوى توظيف المعلومة في التعامل مع مواقف ومشكلات جديدة.

والهدف العام من النشاطات التعليمية التي تستدعي التطبيق هو فحص قدرة الطالب على استخدام الحقائق التي تعلمها في مواقف جديدة له.

- **مهارات الترتيب:** ويقصد به وضع المفاهيم، أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط في ما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع وفقا لمعيار معين.

ولا بد من الانتباه إلى أن عملية الترتيب ليست بالسهولة التي قد تبدو عليها، فهناك الكثير من المفاهيم والأشياء التي تجمعها علاقة، أو خاصية ما، ولكن

الفروق في درجة الخاصية، أو قوتها طفيفة إلى الحد الذي يصعب معه ترتيبها وفق هذه الخاصية.

منطلقات في تعليم التفكير:

1. لا يمكنك تعليم الناس التفكير، فكل ما تستطيع عمله هو أن تعلمهم أموراً يفكرون فيها.
2. التفكير هو مزاولة طبيعية للذكاء الفطري.
3. أن تزايد فعالية التفكير تنشأ عن تزايد في المعرفة وطلاقة لسان أبلغ.

أمثلة على مواقف الطالب كمفكر:

1) التفكير دورة عملياتية: ويتحقق التدرب على التفكير باستخدام الدورة العملياتية، وتتضمن هذه الدورة ثلاث حلقات هي الاستكشاف، والابتداع، والاكتشاف، وتمثل الدورة بالشكل الآتي:

ويمكن توضيح عمليات الدورة بالصورة الآتية:

الاستكشاف: وهي العملية التي تخل الطالب ميدان خبرة جديدة عليه، فيجتمع لديه مخزون من الأفكار نتيجة حيويته ونشاطه ومشاهداته واستدلالاته التي تبنى عليها عملية الاستكشاف.(7)

الابتداع: هي العملية التي يطلق فيها الطالب الأسماء، والألفاظ والمفاهيم على الخبرات، والمواقف، والأحداث التي تمت في مرحلة الاستكشاف.

---

(7) السعدني، عبد الرحمن محمد،، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز ,, مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

الاكتشاف: هي عملية توسيع وتفصيل المفهوم الذي تم ابتداعه وتوظيفه بصورة جيدة مما يؤدي إلى توليد مفاهيم جديدة.

تطبيق إجرائي لتعليم مهارات التفكير

المادة: حديث شريف

الموضوع: شعب الإيمان

الأهداف: بعد استعراض موضوع الدرس يتوقع أن يحقق الطلاب الأهداف التالية:

1. أن يلاحظوا أن موضوع الدرس: هو حديث شريف.
2. أن يقرؤوا الحديث قراءة فاهمة.
3. أن يستخرجوا ما فيه من أفكار عامة.
4. أن يذكروا اسم راوي الحديث، ويترجوا له.
5. أن يلاحظوا ما يستدل من الحديث.
6. أن يصنفوا الكلمات والفوائد التي أرشد لها الحديث.
7. أن يتنبأ الطلاب ما يمكن أن يستدل من الحديث.
8. أن يذكروا الفرضيات التي يمكن التوصل إليها.
9. أن يوضحوا ما يمكن أن يترتب على الفرضيات التي توصلوا إليها.
10. أن يفسروا معاني الكلمات الصعبة ويستجلوا غموضها.
11. أن يلاحظوا التعريف الإجرائي للحديث ويبحثوا عن مرادف.
12. أن يذكروا الكم العددي لشخصيات الحديث.
13. أن يوضحوا العلاقات الزمانية والمكانية له.

الوسائل وتقنيات التعليم:

الكتاب. السبورة. العاكس الرأسي، أو جهاز الحاسب الآلي.

الأساليب والإجراءات:

التمهيد: طرح بعض الأسئلة المثيرة للتفكير، لتحفيز الطلبة للدرس، ومعرفة مدى خبراتهم المعرفية السابقة حول الموضوع بشكل عام.

س: درست في السنوات السابقة شيئا عن الإيمان، اذكر حديثا حول هذا الموضوع.

س: ورد ذكر الإيمان في آيات متعددة من القرآن الكريم، اذكر بعضها.

س: ما الفرق بين المفاهيم الآتية: الأيمان، الإخلاص. الإحسان.

العرض:

1) أعرض نص الحديث عبر الوسيلة المختارة:

شعب الإيمان: عن أبي هريرة . رضي الله عنه . قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "الإيمان بضع وسبعون، أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول: لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان".

2) يطلب المعلم من طلبته قراءة النص قراءة صامتة فاهمة، ثم يناقش مع الطلبة ما يلي:

أولاً: مهارة الملاحظة:

ويطرح السؤال التالي:

س. ما ذا تلاحظون من النص ؟

جـ:

1) أن للنص عنوان توسط أعلى الصفحة وهو " شعب الإيمان ".

2) أن النص هو حديث من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم.

3) يتكون النص من أربع أفكار رئيسة هي:

أ. الإيمان بضع وسبعون، أو بض وستون شعبة.

ب. أفضلها قول لا إله إلا الله.

ج. وأدناها إماطة الأذى عن الطريق.

د. الحياء شعبة من الإيمان.

4) أن راوِ الحديث: عبدالرحمن بن صخر الدوسي، يكنى أبا هريرة.

ثانياً: ملاحظة الاستدلال:

س. ما الذي تستدل عليه من خلال قراءتك للحديث ؟

ج. من خلال قراءة الحديث يمكن الوصول إلى كثير من الاستدلالات منها:

1. يدل الحديث على أن من أهم ما يسعى إليه المسلم، ويعمقه في قلبه، ويظهر في أفعاله هو الإيمان والصديق بالله سبحانه وتعالى.

2. من سعة فضل الله تعالى على عباده أن جعل الإيمان شعبا ودرجات أو مراتب متعددة كلما عمل الإنسان مرتبة، واتصف بها زاد إيمانه وارتفعت درجته.

3. من سماحة الإسلام أن نظم حياة المسلم الاعتقادية والاجتماعية والمالية، وغيرها وجعلها كلها من الإيمان.

4. أن أعظم درجات الإيمان هو التوحيد بالله.

ج. أن أدنا درجات الإيمان هو إماطة الأذى عن الطريق.

ثالثاً: ملاحظة التصنيف:

س. اذكر التصنيفات التي يمكن الخروج بها من خلال قراءة الحديث.

ج. 1. يمكن وضع عدد من الكلمات في تصنيفات نحو:

بضع. سبعون. ستون   أفضل. أدنى

الإيمان. الحياء   طريقة. شعبة

2. بيان الفوائد التي أرشد إليها الحديث " انظر الكتاب "

رابعاً: ملاحظة التنبؤ، أو الافتراض:

س. ما الذي يمكن أن تتنبأ به من قراءتك للحديث ؟

الافتراض في الحديث هو أمر قطعي، ندرك منه الآتي:

1. أن الإيمان: هو معيار المفاضلة بين البشر، وليس العرق.
2. افضل شعب الإيمان وأعلاها التوحيد بالله.
3. الحياء شعبة من شعب الإيمان.
4. أدنى مراتب الإيمان إماطة الأذى عن الطريق.
5. أن الإيمان يعني: قول المسلم بلسانه، والتصديق بقلبه، والعمل.

كما أن هناك عددا من الفرضيات الممثلة لصور أخرى من التنبؤات، والتي تمثل في حد ذاتها حقائق لا يمكن تجاهلها وهي:

1. أن للإيمان أثرا على سلوك الإنسان المسلم.
2. الإيمان يجعل العبد قريبا من الرب وقريبا من الجنة.

3. تتحدد مرتبة الإيمان من خلال ما يقوم به العبد من عبادات.

4. قد يتساوى المؤمنون في الأجر والمثوبة عند الله.

خامساً: ملاحظة التواصل:

س: ما لذي يمكن أن يترتب على الفرضيات التي تم ذكرها أنفا ؟

ج: استنادا إلى الفرضيات السابقة القول: إن الإيمان عندما يتعمق في نفوس البشر بناء على المؤشرات والدلالات التي يؤكدها معنى الإيمان وهو قول المسلم بلسانه " لا إله إلا الله"، واعتقاده به في قلبه، وأدائه بجوارحه في صور عبادات وطاعات خالصة لله عز وجل، يصبح الإيمان متمكنا من النفوس ويتساوى فيه كثير من المسلمين.

سادساً: ملاحظة التفسير:

س: وضح معاني بعض الكلمات التي وردت في الحديث، وضعها في سياقات جديدة.

ج: الإيمان: قول باللسان، وتصديق بالقلب، وعمل بالجوارح، يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية.

إماطة: إزالة.

الأذى: ما يؤذي الإنسان في الطريق من أوساخ ومخلفات وغيرها.

بضع: العدد من ثلاثة إلى تسعة.

شعبة: جزء

سابعاً: ملاحظة التعريف الإجرائي:

س. في ضبط ما ورد في نص الحديث، ما العنوان الذي يمكن أن تختاره له؟

ج. درجات الإيمان. أجزاء الإيمان. مراتب الإيمان.

س. ما المقصود بشعب الإيمان؟

ج. درجاته. أجزاؤه. مراتبه.

ثامناً: ملاحظة العدد:

س. كم شخصية ورد ذكرها في الحديث؟

ج. تضمن الحديث شخصيتين أساسيتين هما:

1. الرسول الكريم. صلى الله عليه وسلم. وهوقائل الحديث.
2. أبو هريرة. رضي الله عنه. وهو راوي الحديث.

س. اذكر بعض صفات الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم.

س. عرّف براوي الحديث. ولماذا لقّب بأبي هريرة؟

تاسعا. ملاحظة العلاقات الزمانية والمكانية:

س. حدد العلاقات الزمانية والمكانية من خلال الحديث.

ج. تمتد الأجواء الإيمانية للحديث عبر الزمن الممتد منذ أن نطق به الرسول الكريم. صلى الله عليه وسلم. وحتى تقوم الساعة، وفي كل بقعة من بقاع الأرض يوحد فيها الناس بالله ربا، وبالرسول محمد نبيا.

التفكير الناقد

التفكير الناقد هو "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه"، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.

ويتضمن التفكير الناقد القابليات والقدرات الآتية:

أ. القابليات، تعني أن:

1. البحث عن صيغة واضحة لموضوع السؤال.
2. البحث عن الأسباب.
3. تصل إليه المعلومات الضرورية.
4. إستخدام المصادر الهامة مع ذكرها.
5. يحاول أن يكون ملتصقاً بالنقطة الرئيسية.
6. يأخذ بعين الاعتبار الموقف بكامله.
7. يحتفظ في ذهنه بالقضية الأساسية.
8. يبحث عن بدائل.
9. يحاول أن يكون متفتح الذهن على النحو التالي:

أ. الاهتمام بوجهات النظر الأخرى غير وجهة نظره.

ب. تجنب إصدار الحكم عندما تكون الأدلة والأسباب غير كافية.

10. يأخذ موقفاً (ويغير الموقف) عندما تكون الأدلة والأسباب كافية لعمل ذلك.
11. يبحث عن الدقة عندما يسمح الموضوع بذلك.
12. يسير بطريقة منتظمة في معالجة الأجزاء ضمن المشكلة ككل.
13. حساس تجاه مشاعر ومستوى المعرفة، ودرجة حكمة الآخرين.
14. يستخدم قدرات التفكير النقدي.

ب. القدرات:

توضيح ابتدائي للآتي:

1. التركيز على السؤال:

أ. تحديد وصياغة السؤال.

ب. تحديد وصياغة المعيار للحكم على الأسئلة المحتملة.

ج. الاحتفاظ بالموقف في الذهن.

2. تحليل المناقشة في الموضوع:

أ. تحديد الاستنتاجات.

ب. تحديد الأسباب المصوغة.

ج. تحديد الأسباب غير المصوغة.

د. ملاحظة الفروق والتشابهات.

هـ. تحديد ومعالجة المواضيع غير المرتبطة.

و. ملاحظة ورؤية بناء المناقشة.

ز. التلخيص.

3. طرح السؤال والإجابة عنه لتوضيحه، أو تحديه مثل:

أ. لماذا ؟

ب. ما الفكرة الأساسية ؟

ج. ما الذي تقصده بـ ؟

د. ما الذي لن يمثله ؟

هـ. كيف يمكن تطبيق ذلك في هذه الحالة ؟

و. ما الفروق التي أحدثها ؟

ز. ما هي الحقائق ؟

ح. أ هذا الذي تقوله:......... ؟

ط. هل يمكن أن تتحدث عن ذلك أكثر ؟

وقد تعددت تعاريف التفكير الناقد، إذ يعرف بأنه "عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم". كما أنه التفكير " الذي يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة ".

وهذا النوع من التفكير يتضمن ثلاثة جوانب، هي:

أ. الحاجة إلى أدلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم عليها.

ب. تحديد أساليب البحث المنطقي التي تسهم في تحديد قيم، ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة.

ج. مهارة استخدام كل الاتجاهات والمهارات السابقة.

الصفات العملية الإجرائية للتفكير الناقد هي:

1) معرفة الافتراضات.

2) التفسير.

3) تقويم المناقشات.

4) الاستنباط.

5) الاستنتاج.

التفكير الناقد هو أرقى أنواع التفكير، ويكون القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة. ويمكن تحديد الخطوات التي يمكن أن يسير بها المتعلم لكي تحقق لديه مهارات التفكير الناقد على النحو التالي:

1) جمع دراسات وأبحاث ومعلومات ووقائع متصلة بالدراسة.

2) عرض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

3) مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.

4) تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.

5) تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

6) تقديم الحجج والبراهين على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.

7) الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعت الحجة ذلك.

ويتطلب هذا النوع من التفكير القدرات التالية:

- دقة الملاحظة للوقائع والأحداث.
- تقييم موضوعي للموضوعات والقضايا.
- توافر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية.
- وحتى يمكن تنمية هذا النوع من التفكير، فإن ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل المتصلة، وهي:

1. النقد العلمي، وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقله الناس.
2. البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب.
3. البعد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة.
4. عدم القفز إلى النتائج.
5. التمسك بالمعاني الموضوعية، وعدم الانقياد لمعان عاطفية.

مهارات التفكير الناقد:

1. تحديد المشكلات والمسائل المركزية.
2. تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
3. تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع.
4. صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
5. تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
6. تحديد العبارات أو الرموز الموجودة ومدى ارتباطها مع السياق.
7. تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر في البرهان والدليل.
8. تمييز الصيغ المتكررة.
9. تحديد موثوقية المصادر.
10. تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
11. تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
12. التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من حدث ما.

الخطوات التمهيدية للتفكير الناقد:

- قراءة النص واستيعابه وتمثله.
- تحديد الأفكار الأساسية.
- تحديد المفاهيم المفتاحية.
- صياغة محتوى النص ومضمونه في جملة خبرية.
- إبقاء الجملة الخبرية على شاشة الذهن (أنا أفكر بـ...).
- اعتبار مجموعة الأفكار المتضمنة في النص.
- تنظيم المعلومات بطريقة متسلسلة ومنطقية.
- تقويم المعلومات المنظمة والمتسلسلة المنطقية.

الإجراءات التمهيدية للتفكير الناقد:

إن تدريب الطلبة على ممارسة التفكير الناقد في الخبرات التي يواجهونها سواء كانت تعلمية تعليمية أو حياتية، تتطلب منا أن نقوم بتدريب الطلبة على ممارسة مهارات بسيطة تمهيدية حتى يتحقق لديهم الاستعداد لممارسة التفكير الناقد أو التدرب عليه.

ويتم تعلم الطلبة مهارات التفكير الناقد بحسب المواد الدراسية الصفية التي يتفاعل معها الطلبة تبعاً للمنهاج المقرر.

ولتدريب الطلبة على ممارسة التفكير الناقد وفق وسط محدد ومنظم ومسلسل له عدد من المزايا نذكرها فيما يلي:

أولاً: زيادة استعداد الطلبة على ممارسة التفكير الناقد.

ثانياً: الزيادة من فاعلية أدوار المعلمين في الصف.

ثالثاً: إتاحة الفرصة أمام المعلم لممارسة دور أكثر فاعلية وأكثر أهمية من دور العارف والخبير.

رابعاً: زيادة إقبال الطلبة على التعلم الصفي والمواقف والخبرات الصفية المختلفة.

خامساً: تحبيب الجو الصفي للطلاب وذلك بأن يسوده جو من الأمن والديمقراطية والتسامح والتقبل.

سادساً: زيادة حيوية الطلبة في تنظيم الخبرات التي يواجهونها، ويتيح أمامهم فرص اختيارها والتفاعل بطريقة آمنة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

سابعاً: تدريب الطلبة على ممارسة مواقف قيمة يمكن نقلها إلى مواقف الحياة المختلفة.

ثامناً: الإسهام في إعداد الطلبة للحياة، مما يتيح أمامهم فرصة ممارسة الحياة بأقل قدر من الأخطاء.

وباستطاعتنا تنفيذ الإجراءات التمهيدية وفق المخطط الآتي: بعد أن يتم تدريب الطالب على إنجاز الخطوات الممهدة لممارسة التفكير الناقد يمكن إعداد خطة منظمة للتدريب على التفكير الناقد، وقد كان مبرر ذلك أن مهارة التفكير الناقد تتطلب جهداً ذهنياً فاعلاً، بالإضافة إلى توفر بنية معرفية لذلك، ويمكن تحديد الخطوات كالآتي:

1. صياغة الفكرة التي طورها المتعلم بعد مروره في التمهيد.
2. ملاحظة العناصر المختلفة المتضمنة في النص.
3. تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير مصاغة.

4. طرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة.
5. ربط العناصر بروابط وعلاقات.
6. وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.
7. وضع الأفكار في وحدات.

الإجراءات التدريبية على مهارة التفكير الناقد: لكي نتمكن من تحقيق قدرة ممارسة التفكير الناقد لدى المعلم لابد أن تحقق لديه القدرات التي تم التدرب عليها في الخطوات التمهيدية باستخدام نص محدد.

وحتى تتوافر الاستعدادات لممارسة التفكير الناقد لدى الطلبة فلا بد من تهيئة الظروف التدريبية والخبرات المناسبة التي تجعلهم يتفاعلون معها مرات متعددة لتطوير المهارات اللازمة للتفكير الناقد.

ومن هذا المنطلق يتوقع من المعلم كمدرب، وكخبير في تدريب الطلبة على ممارسة مهارة التفكير الناقد أن تكون لديه مهارات التدريب، وأن يكون قادراً على تحقيقها، ويمكنه ممارسة مهارات التفكير أمام طلبته، وعكس نماذج تفكيرية ناقدة واضحة، يستطيع الطلبة بمشاهدتها تمثّل الفكرة المتضمنة في المهارة التي يراد نمذجتها.

ولكي تتحقق تلك المهارات ينبغي على المعلم أن يتمتع بمجموعة من السلوكيات:

1. الاستماع للطلبة وتقبل أفكارهم.
2. عدم إحتكار وقت الحصة.
3. إحترام التنوع والاختلاف في مستويات تفكير الطلبة.

4. لا يقوم بإصدار أحكام ذاتية.

5. يطرح أسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة.

6. ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال.

7. ينادي الطلبة بأسمائهم.

8. لا يعيب الطلبة، ولا يعلق عليهم بألفاظ محبطة للتفكير.

9. قادر على إستخدام العبارات والأسئلة الحاثة على التفكير.

10. لا بد أن يكون قادراً على تهيئة الفرصة للطلبة كي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم.

أثر تعلم مهارات التفكير الإبداعي على أساليب التدريس الفعَّال

لا يوجد تعريف محدد جامع لمفهوم الإبداع، وقد عرفة كثير من الباحثين الأجانب والعرب على حد سواء بتعريفات مختلفة ومتباينة، غير أنها تلتقي في الإطار العام لمفهوم الإبداع، وهذا الاختلاف جعل البعض ينظر إلى الإبداع على أنه عملية عقلية، أو إنتاج ملموس، ومنهم من يعده مظهرا من مظاهر الشخصية مرتبط بالبيئة.

فقد عرف بأنه:

- قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة.

- وهو " نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا".

عناصر التفكير الإبداعي:

1) **الأصالة**: ونقصد هنا التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار.

2) **الطلاقة**: وهي القدرة على إنتاج أفكار لفظية وأدائية لمشكلة ما.

ويمكن تلخيص الطلاقة في الأنواع التالية:

- **طلاقة الألفاظ**: وهي سرعة تفكير الفرد في إعطاء الكلمات وتوليدها في نسق مفهوم وواضح.
- **طلاقة التداعي**: وهو إنتاج أكبر عدد من الكلمات ذات الدلالة الواحدة.
- **طلاقة الأفكار**: وهي استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد.
- **طلاقة الأشكال**: وتعني تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.

3) **المرونة**: وهي قدرة الفرد على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف.

وللمرونة مظهران هما:

- **المرونة التلقائية**: وهو إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد.
- **المرونة التكيفية**: وتعني التوصل إلى حل مشكلة، أو موقف في ضوء التغذية الراجعة المكتسبة من ذلك الموقف.

4) **الحساسية للمشكلات**: وهي قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء والعادات، أو النظم، ورؤية جوانب النقص والعيب فيها.

5) **التفاصيل:** وهي عبارة عن مساحة الخبرة، والوصول إلى تنميات جديدة مما يوجد لدى المتعلم من خبرات.

وإليك الخطوات التدريبية لإدراك التفاصيل وتوسيع الخبرة:

1. فكر في الهدف الذي تريد أن تستعمل الخبرة التي تقوم بمعالجتها.
2. اربط الفكرة التي تفكر فيها بالخبرات السابقة لديك.
3. اربط الفكرة التي تفكر فيها باعتقاداتك واتجاهاتك.
4. فكر في استجاباتك العاطفية للمحتوى المتضمن في الفكرة.
5. اربط ما تفكر فيه بالأفراد المحيطين بك.
6. فكر في الأفكار التي حققتها عند قراءتك للمحتوى.
7. فكر في استجابات الآخرين للمحتوى الذي قراته.
8. اربط الاستجابات والأفكار بما يوجد لديك من مخزون معرفي.
9. راع المعاني والخبرات المرتبطة بالمواضيع والأفكار.
10. فكر في تضمينات ما تم صياغته.
11. انظر إلى المعنى والإحساس العام، والعلاقات المنطقية للأفكار.
12. اربط المحتوى مع الفكرة التي بدأت التفكير فيها.
13. اربط الكلمات المفتاحية أو المفاهيم بالأفكار.
14. ناقش ما توصلت إليه مع الآخرين.

يسهم التفكير الإبداعي في تحقيق الأهداف الآتية لدى الطلبة:

1) زيادة وعيهم بما يدور من حولهم.

2) معالجة القضية من وجوه متعددة.

3) زيادة فاعلية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات.

4) زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة الموقف.

5) تفعيل دور المدرسة، ودور الخبرات الصفية التعلمية.

6) تسارع الطلبة على تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

7) زيادة حيوية ونشاط الطلبة في تنظيم المواقف أو التخطيط لها.

التدرب على التفكير الإبداعي:

الهدف الاساسي في التدرب على التفكير هو تشغيل الذهن بطريقة أسرع مما كان عليه.

والتفكير الإبداعي يتضمن:

1. النظر إلى الأشياء المألوفة نظرة جديدة.
2. إبداع أفكار جديدة واصيلة.
3. معالجة القضايا بطريقة أكثر مروناً.
4. تقليب الفكرة بعدة وجوه.
5. تفصيل الفكرة ورفدها بمعلومات إضافية واسعة.
6. إطلاق الأفكار المتعلقة بالفكرة الواحدة.

7. التفكير مهارة التشغيل التي يستخدمها الذكاء في أثناء القيام بالعمل مستنداً على عامل الخبرة واعتماداً على ذلك فإنه يمكن التشبيه بالآتي:

الذكاء . طاقة وقوة السيارة.

التفكير . مهارة القدرة على قيادة السيارة.

أساليب التدرب على التفكير الإبداعي:

- قم بقضاء بعض الوقت مع أفراد يتصفون بالفكر الإبداعي.
- قم بكتابة أية فكرة تخطر على بالك.
- حاول أن تدرب نفسك على الفكاهة.
- افترض أن كل شيء ممكن الحدوث.
- اكتب في قائمة كل الإيجابيات عن نفسك، وما يمكن أن تفكر فيه نحوها من مثل " إني أفهم ما يقوله الآخرين بسهولة ".
- اسأل نفسك سؤال ماذا لو...

ماذا لو أصبحت السماء خضراء ؟

ماذا لو يملك الناس أذناً واحدة ؟

ماذا لو كان العصفور أكبر من الإنسان ؟

- ابتسم، استخدم استعارات، وتشبيهات من مثل:

الدماغ . كالبنك تأخذ منه بقدر ما تضع فيه وإن شغلت تلك المعلومات في دماغك ودورتها عادت عليك بالأرباح وتلك الأرباح هي الأفكار الجديدة التي ينتجها لك.

إن ركوب الدراجة مثل...

إن التقدم إلى الامتحان مثل...

إن المعدة مثل...

- اخترع حلولاً جديدة لمشكلات معقدة.
- العب مع نفسك لعبة " فقط افترض...
- انتبه للأفكار البسيطة والتي يمكن أن تكون كبيرة عندما تبدأ باعتباره.
- فكر في أساليب مختلفة للتعبير عن إبداعك. الرسم، التصوير، الكتابة، الطبخ، لعب رياضية.
- دع تفكيرك يتجول فيما حولك...
- إذا كنت تستخدم يدك اليمنى استخدم يدك اليسرى.
- اعتمد على التقدير في قياس الأشياء التي تواجهها قبل أن تستخدم المتر أو المسطرة أو أداة القياس.
- اجر حسابات دون استخدام الحاسوب اليدوي.
- اكتب قوائم عن الأسماء المترادفة لشيء ما، الأشياء التي تعرفها، استعمال الأدوات، وحث ذاكرتك على ذلك.
- تخيل ذهنك مثل البيت المغلق، وأنك تحمل المفتاح في القفل أدره...

جوانب التفكير الإبداعي:

الإبداع متعدد الأوجه والجوانب، ويمكن النظر إليه من خلال أربعة جوانب هي:

1) مفهوم الإبداع على أساس الفرد المبدع: ويعني " المبادأة التي يبديها الشخص في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير باتباعه نمطا جديدا من التفكير ".

2) مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج: وهو أن الإبداع عبارة عن " ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الشخص وما يكتسبه من خبرات ".

3) مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية: ويقصد به أنه " عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية، ووضع الفروض، واختيار صحة هذه الفروض، وإيصال النتائج إلى الآخرين ".

4) مفهوم الإبداع بناء على البيئة: ويقصد بذلك " البيئة التي تساعد وتهيئ إلى الإبداع جميع العوامل والظروف المحيطة بالفرد التي تساعد على نمو الإبداع.

وتنقسم هذه الظروف إلى قسمين:

أ. ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته.

ب. ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي.

مراحل العملية الإبداعية:

- تمر العملية الإبداعية بمجموعة من المراحل المتباينة تتولد في أثنائها الفكرة الجديدة، وتمر هذه العملية بمراحل أربع هي:

1) مرحلة الإعداد: وهي مرحلة تحديد المشكلة وتفحصها من جميع جوانبها، وجمع المعلومات والمهارات والخبرة من الذاكرة، ومن القراءات ذات العلاقة.

2) مرحلة الاحتضان: وهي المرحلة التي يكون التركيز فيها مكثفاً على الفكرة، أو المشكلة بحيث تصبح واضحة في ذهن المبتكر، وهي مرحلة ترتيب الأفكار وتنظيمها.

3) مرحلة الإلهام: وهي مرحلة إدراك الفرد العلاقة بين الأجزاء المختلفة للمشكلة.

4) مرحلة التحقق: وهنا يتعين على الفرد المبدع إختبار الفكرة المبدعة، وإعادة النظر فيها، وعرض جميع الأفكار للتقويم، وهي مرحلة التجريب للفكرة الجديدة المبدعة.

عملية التعلم الإبداعي

عملية التعلم لا تهدف إلى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات فقط بل إنها أيضاً تهدف إلى تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية استثمارا ابتكاريا وإبداعيا وخلاقا إلى أقصى الدرجات والحدود.[8]

والهدف التربوي من كل الجهود التي يبذلها المعلم هو توفير الإجراءات والشروط التي تؤدي إلى حدوث تعلم فعال لدى طلبته، ولا شك أنه يشعر بالرضا والسعادة حين يلاحظ ظهور تغيرات سلوكية إيجابية لدى هؤلاء الطلبة تتفق وتنسجم مع الأهداف التربوية المنشودة للعملية التربوية بشكل عام.[9]

وعندما نتحدث عن التعليم الإبداعي فإننا نستبعد ذلك التعلم الشكلي القائم على حفظ المعلومات، والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين، واستظهار هذه المعلومات بغض النظر عن انعكاسات هذه المعلومات على شخصية المتعلم، أو فائدتها العلمية، أو تطبيقاتها الحياتية، وعلى ضوء ما سبق يمكننا رصد الخصائص الأساسية لعملية التعلم المطلوب:

---

(8) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

(9) جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر، 2006 م

فالتعلم الإبداعي هو:[10]

- التعلم الذي يستجيب لأنماط التغير الخاصة بالطالب، والتي ترتبط بالخصائص العقلية النمائية له.
- التعلم ذو المعنى بالنسبة للمتعلم، وذلك يعني ارتباطه بحاجات حقيقية للمتعلم، سواء أكانت حاجات جسمية، أم عقلية، أم اجتماعية، أم نفسية، أم روحية، وعليه فالتعلم لا بد أن يكون ذا معنى.
- التعلم القائم على الخبرة، سواء أكانت خبرة مباشرة حقيقية، أم خبرة غير مباشرة، وكلما كانت الخبرة أقرب إلى الواقع كان التعلم أكثر فاعلية، واكثر بقاء، وأقل نسيانا، وأسرع في حدوثه، وأقل في الجهد.
- التعلم القابل للاستعمال في الحياة مما يجعله أكثر فاعلية.
- التعلم الذي يتناسب وإمكانات كل فرد وقدراته واتجاهاته الذاتية.
- التعلم الذي يتضمن معلومات ومهارات واتجاهات قابلة للبقاء.
- التعلم القائم على العمل والموجه نحو الحياة ويساعد الطالب على تطوير مهارات العمل المنتج والقيم الاجتماعية الأصلية وتبنيها.
- التعلم الذي يؤدي إلى تطوير التفكير الإبداعي لدى الفرد.
- التعلم الذي يجعل من المتعلم محوراً ومركزاً له.

(10) السعدني، عبد الرحمن محمد: ، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز . مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.

- التعلم الذي يطور علاقات تعاونية بين الطلبة وينمي بينهم روح العمل التعاوني وقواعده التعلم الذي يتصف بالمرونة، وتقوم هذه الخاصية على أساس الإيمان بالتغير الدائم في جوانب الحياة.
- التعلم المستمر الذي يستمر باستمرار الحياة.
- التعلم المتكامل الذي يستهدف تحقيق النماء المتكامل.
- التعلم الذي يربط بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية العملية.
- التعلم الذي يمكن قياسه وتقويمه بهدف تحديد مداه ودرجته.
- التعلم الذي يشكل في حد ذاته معززاً ومثيراً لدافعية المتعلم للتعلم، لأن التعلم الإبداعي والجيد يبعث في المتعلم شعور النجاح والإنجاز والارتياح والبهجة.

تطبيقات عملية لتنمية التفكير الإبداعي

فيما يلي مجموعة من النشاطات والتساؤلات التي ترتبط بتنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة في أثناء تعلمهم للمادة وسنأخذ مادة العلوم مثالاً.

نشاط رقم (1) نموذج حل المشكلة:(11)

الهدف: أن يفصل الطالب السكر عن الرمل.

المشكلة: إذا سقط السكر في الرمل واختلط به فكيف نفصله ونستفيد منه مرة أخرى.

إن هذه المشكلة يمكن أن تقود الطلبة للتفكير في خصائص كل من السكر والرمل للوصول إلى فرضيات يمكن أن تشكل حلولاً لهذه المشكلة ومن الاقتراحات التي يمكن التوصل إليها:

1. إن حرق الخليط يمكن أن يؤدي إلى فصل المادتين.
2. إن إضافة الأحماض المعدنية قد يؤدي إلى فصل المادتين.
3. إن إذابة الخليط في الماء قد تفصل المادتين عن بعضهما.

ومن الممكن تطبيق نفس المثال مع السكر ونشارة الحديد وهذه المشكلة يمكن أن تقود الطلبة للتفكير في خصائص كل من السكر والرمل للوصول إلى فرضيات يمكن أن تشكل حلولاً لهذه المشكلة ومن الاقتراحات التي يمكن التوصل إليها:(12)

---

(11) الخليلي، خليل يوسف وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة، 2008م.

(12) حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007م.

1. إن إستخدام المخناطيس يمكن أن يؤدي إلى فصل المادتين.
2. إن إضافة الأحماض المعدنية قد يؤدي إلى فصل المادتين.
3. إن إذابة الخليط في الماء قد تفصل المادتين عن بعضهما.

نماذج من خطط العمل الصفية للطريقة المطلوبة للتعليم الإبداعي

خطة رقم (1)

- البيئة الطبيعية في الأردن، الموقع والحدود والمساحة.
- من المتوقع من الطالب بعد دراسته الدرس أن يصبح قادراً على:

1. إدراك المفاهيم التالية: الموقع، الحدود، المساحة، وحدة جغرافية، خطوط الطول، دوائر العرض، الموقع الفلكي، الحدود البرية والبحرية.
2. تحديد موقع المملكة وحدوده ومساحته.
3. الانتماء للمملكة بوصفه جزءاً من الوطن العربي.
4. اكتساب مهارة قراءة الخرائط وتفسير معلوماتها.

خطوات الدرس:[13]

نظّم تعلم هذا الدرس بالخطوات التالية:

1) في (20) دقيقة يقرأ الطلاب الدرس النص المكتوب ويلاحظون الخارطة أو الجدول أو القطاعات الدائرية ويجيبون كتابة عن أسئلتها.
2) في (10) دقائق يعرض الطالب الذي قام بالنشاط المقترح في نهاية الدرس ما قام به ويناقشه الطلاب.

---

(13) الخليلي، خليل يوسف وآخرون، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة، 2008 م.

3) في (5) دقائق يجيب الطلاب عن الأسئلة الواردة في الدرس.

4) في (10) دقائق قم بعملية الإغلاق التي بها تلخص الدرس بأفكار شاملة وتثريه ما أمكن وتصوب الأخطاء التي وقع فيها، وقم بالتغذية الراجعة التي يبدي الطلاب فيها آراءهم على تنفيذ الدرس شكلاً ومضموناً، وقم أخيراً بالتعيينات اللازمة للدرس، أو الدروس التالية.

إرشادات:

1) خصص الحصة الأولى للتعرف أنت وطلابك على الكتاب من خلال مقدمته وقائمة محتوياته وأسئلته وأنشطته وصوره وخرائطه.

2) احرص على أن يحضر الطالب معه أطلسه المدرسي، واحرص أيضاً أن يحدد الموقع والحدود والمساحة مستعيناً بخرائط هذا الأطلس إضافة إلى خرائط الدرس.

3) اهتم بإدراك الطلاب المفاهيم الواردة في الهدف الأول وذلك بأن تقوم بنفسك بتحديد الموضوع بكل مفهوم في عملية الإغلاق.

4) تتم التكليفات للطلاب في وقت كاف وسابق للحصة.

خطة رقم (2) [14]

الكشف عن الكربون والهيدروجين في المركبات العضوية

الأهداف التعليمية:

يتوقع من الطالب بلوغ الأهداف التالية بعد تحديد المفاهيم الرئيسية:

---

(14) حيدر عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

1. أن يكشف عن الكربون والهيدروجين في المركبات العضوية.
2. أن يعدد المواد المصنوعة من مركبات عضوية في المعمل.
3. أن يحصر المواد المصنوعة من مركبات عضوية في منزله.
4. أن يحدد أهمية المركبات العضوية في حياته.

تساؤلات:

- ما المركبات العضوية ؟
- مم تتكون المركبات العضوية ؟
- كيف تكشف عن الكربون والهيدروجين في المركبات العضوية ؟

المواد التعليمية ومستلزمات التعليم:

1. مادة عضوية.
2. أكسيد النحاس الجاف.
3. هيدروكسيد الكالسيوم.
4. أنابيب اختبار.
5. موقد بنزن.
6. أنبوبة توصيل بها انتفاخ.

نشاط التعلم:

1. سخن المادة العضوية وأكسيد النحاس الجاف تسخيناً شديداً.
2. ماذا يحدث للمادة العضوية بفعل التسخين ؟

3. ما فائدة أكسيد النحاس الجاف هنا ؟
4. ماذا تلاحظ على جدران الانتفاخ في أنبوبة التوصيل ؟
5. ماذا حدث لهيدوكسيد الكالسيوم " ماء الجير " ؟ لماذا ؟
6. اكتب المعادلة الخاصة بالتفاعل الذي حدث لماء الجير.
7. ماذا تستنتج من مكونات المادة العضوية ؟
8. احصر المواد المصنوعة من مركبات عضوية في المعمل.
9. احصر المواد المصنوعة من مركبات عضوية في منزلك.
10. اكتب تقريراً علمياً يشتمل على:

أ) المواد المصنوعة من مركبات عضوية في المنزل والمعمل.

ب) أهمية صناعة المركبات العضوية في حياتنا.

ج) الأهمية الاقتصادية لصناعة البتروكيميائيات في السعودية.

خطة رقم (3) [15]

المجال المغناطيسي لتيار كهربائي

الأهداف:

يتوقع من الطالب بلوغ الأهداف التالية بعد تحديد المفاهيم الأساسية للدرس:

---

(15) حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

1. أن يحدد ماهية المجال المغناطيسي.
2. أن يعرف التيار الكهربائي.
3. أن يعين العلاقة بين المجال المغناطيسي والتيار الكهربائي.
4. أن يقدر العلم وجهود العلماء.

تساؤلات:

وضعت جهاز المذياع وأنت تستمع إلى محطة إذاعية بالقرب من جهاز يعمل بالكهرباء فحدث تشويش لصوت الإذاعة ما تفسيرك لذلك ؟

مواد التعلم:

1. بوصلة.
2. مفتاح ذو اتجاهين.
3. أسلاك.
4. بطارية.
5. معدلة.

نشاط التعلم:

1. صل كلاً من المفتاح الكهربائي ذي الاتجاهين والبطارية والمعدلة بأسلاك توصيل كهربائية على التسلسل.
2. ضع البوصلة بالقرب من السلك.
3. اتركها حتى تستقر في وضع معين، ثم غير وضع السلك بحيث يكون السلك موازياً لإبرة البوصلة.

4. اغلق المفتاح الكهربائي ماذا تلاحظ ؟
5. اعمل على زيادة تيار الكهرباء تدريجياً مستعيناً بالمعدلة. ماذا تلاحظ؟
6. اعكس اتجاه التيار الكهربائي بإغلاق المفتاح بالاتجاه الآخر. ماذا تلاحظ؟
7. غير من وضع السلك بالنسبة للإبرة، بحيث يتعامدان. ماذا تشاهد عند إغلاق المفتاح الكهربائي ؟ لماذا ؟
8. من التجربة تجد أن اتجاه انحراف الإبرة يتوقف على عاملين هما:
9. ماذا تتوقع لو نقلت الإبرة المغناطيسية من مكان لآخر قريباً أو بعيداً عن السلك ؟
10. ما تفسيرك لما تقول ؟
11. ما المجال المغناطيسي ؟
12. ما التيار الكهربائي ؟
13. ما العلاقة بينهما ؟

خطة رقم (4) [16]

أثر الحرارة على تمدد السوائل

الأهداف التعليمية:

يتوقع منك عزيزي الطالب بلوغ الأهداف التالية بعد تحديد المفاهيم الرئيسية للموضوع.

---

(16) حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز الجمهورية اليمنية، 2007 م.

1. أن تقيس درجة حرارة جسم ما بدقة.
2. أن تحدد العلاقة بين كمية الحرارة ودرجة الحرارة.
3. أن تصنف المقاييس الحرارية المعطاة لك.

تساؤل:

ما هو تأثير الحرارة على سائل ما ؟

المواد التعليمية ومستلزمات التعلم:

1. جهاز تمدد السوائل بالحرارة.
2. موقد بنزين.
3. زئبق.
4. ماء.
5. جلسرين.
6. مقياس حرارة زئبقي.

نشاط التعلم:

1) ضع كمية متساوية من كل من الماء، الزئبق، والجلسرين، في الأنابيب المخصصة لذلك في جهاز تمدد السوائل بالحرارة.
2) ضع جهاز تمدد السوائل بالحرارة فوق موقد مشتعل.
3) لاحظ مستوى السائل في كل أنبوب.
4) استمر في التسخين وسجل ملاحظاتك.

5) هل ارتفاع السائل يعتبر تمدداً طولياً.

6) ما الصفة في المادة التي تتأثر بالحرارة ؟

7) ما العلاقة بين كمية الحرارة والتغير في درجة الحرارة ؟

8) ما الوسيلة الطبيعية المستخدمة لتقدير سخونة الأجسام ؟ وهل يمكن الاعتماد على هذه الوسيلة ؟ ولماذا ؟

9) كيف نقيس درجة الحرارة بدقة ؟

10) ما هي في اعتقادك الشروط اللازم توفرها في السائل المراد استخدامه في مقياس الحرارة ؟

11) هل جميع موازين الحرارة تعتمد على السوائل ؟

12) هل تعرف مدى المقياس الطبي ؟

الفصل السادس
مهارات حل المشكلات لدعم التدريس الفعَّال

الفصل السادس
مهارات حل المشكلات لدعم التدريس الفعّال

يقصد بمفهوم حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له.

وأسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.[1]

أنواع المشكلات:

يمكننا حصر أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

1) مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
2) مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
3) مشكلات أهدافها محدد وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
4) مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
5) مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

---

(1) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الطلاب إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها هما:

1) طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي: وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب التلميذ في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وعلى ذلك تعرف بأنها: كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة.

أ. إثارة المشكلة والشعور بها.

ب. تحديد المشكلة.

ج. جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.

د. فرض الفروض المحتملة.

هـ. اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة.

2) طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري، أو الإبداعي.

أ. تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى التلميذ أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها لا يستطيع أن يدركها العاديون من التلاميذ، وذلك ما أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات.

ب. كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري.

خطوات حل المشكلة:

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي:

1) الشعور بالمشكلة: وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

2) تحديد المشكلة: هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها.

3) تحليل المشكلة: التي تتمثل في تعرف التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.

4) جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: وتتمثل في مدى تحديد التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

5) اقتراح الحلول: وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

6) دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة: وهنا يكون الحل واضحاً، ومألوفاً فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها.

7) الحلول الإبداعية: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل (العصف الذهني. تآلف الأشتات).

الأسس التربوية التي تستند إليها استراتيجية حل المشكلات:

1) تتماشى استراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه.

2) تتفق مع مواقف البحث العلمي؛ لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة.

3) تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، أو مادته، وبين استراتيجية التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه.

شروط وتوظيف استراتيجة حل المشكلات:

1) أن يكون المعلم قادرا على توظيف استراتيجة حل المشكلات ملما بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها.

2) أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حل المشكلات.

3) أن تكون المشكلة من النوع الذي ستثير الطلبة وتتحداهم، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.

4) استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلاب استراتيجة حل المشكلات، لأن كثيرا من العمليات التي يجريها الطلاب في أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم.

5) ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها. كأن يتأكد من إتقان الطلاب للمفاهيم والمبادئ الأساس التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة للحل.

6) تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.

خصائص الخبرة في حل المشكلات:

يرى الباحثون في مجال التفكير أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها، وإجادتها بالمراس والتدريب، وقد ذكروا عددا من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات أهمها:

1) الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.

2) الحرص على الدقة، والعمل على فهم الحقائق التي تنطوي عليها المشكلة.

3) تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة.

4) التأمل في حل المشكلة، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.

5) يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا، وفاعلية بأشكال متعددة.

تعلم مهارة حل المشكلة:

إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي:

- إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
- إن مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم.
- إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية، أو مجالات الأكاديمية التكيفية.
- إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزويده بآليات الاستقلال.
- إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها.

ويمكن تحليل المشكلة تحليلاً مفاهيمياً لتوضيح جوانب المشكلة وأبعادها، وتتضمن المشكلة:

- سؤالاً أو موقفاً يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً.
- موقفاً افتراضياً أو واقعياً يمكن اعتباره فرصة قيمة للمتعلم أو التكيف أو إبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل.
- موقفاً يواجهه الفرد عندما يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانيات.
- الحالة التي تظهر بمثابة عائق يحول دون تحقيق غرض مائل في ذهن المتعلم مرتبط بالموقف الذي ظهر فيه العائق.
- موقفاً يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم التخلص منه.
- موقفاً يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم، يسعى المتعلم بما لديه من معرفة للوصول إلى حالة التوازن والذي يتحقق بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة.
- مواجهة مباشرة أو غير مباشرة، وتحديداً تتطلب من المتعلم حل الموقف بطريقة بناءة.

ويمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور جانييه الذي ضمنه في كتابه شروط التعلم بأنها متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع.

خطوات قدرة حل المشكلة:

1) تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها.

2) الربط بين عناصر ومكونات المشكلة، وخبرات المتعلم السابقة.

3) تعداد البدائل، والحلول الممكنة.

4) التخطيط لإيجاد الحلول.

5) تجريب الحل واختياره.

6) تعميم نتائجه.

7) نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة.

أولاً: تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها:

يقوم المعلم عادة بعرض القضية التي يريد توظيفها أو تنظيم تعلم طلبته في الموقف التعلمي على صورة مشكلة بصورة واضحة، وتكون المشكلة كذلك حينما تكون متحققة فيها الشروط الآتية:(2)

- إن صياغة المشكلة صياغة دقيقة، ومحددة، تتضمن متغيرات الموقف.
- استخدام كلمات دقيقة وسهلة، مستعملة لدى الطلبة.
- تتضمن الصياغة كل العناصر المتضمنة في الموقف.
- تتضح العلاقة بين العناصر بوضعها على صورة علاقة على أن تكون مجموع العلاقات بسيطة وسهلة وقابلة للفهم من قبل الطلبة.
- صغ لنفسك المشكلة، اروها لنفسك، واروها للأفراد المحيطين.
- اطلب من آخرين أن يرووا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها.

---

(2) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

ثانياً: الربط بين عناصر ومكونات المشكلة، وخبرات المتعلم السابقة:

إن إيجاد الروابط بين عناصر المشكلة عمل ذهني يتطلب من المتعلم إن يحدد العناصر بهدف جعلها أكثر أهمية، وطفواً على شاشة الذهن، وأن التفكير بمكوناتها يساعد المتعلم على تحديد الإطار المعرفي الذي يطلب إليه استحضاره ذهنياً، لأنه يشكل المجال الذي سيتعامل معه. ويمكننا تحديد المهمات الجزئية التي ينبغي أن تحقق لدى المتعلم كالآتي:

أ. القدرة على الربط بين عناصر المشكلة.

ب. القدرة على تحديد مكونات المشكلة.

ج. القدرة على تحديد المتطلبات المعرفية.

الصور التي يمكن أن تعكس استيعاب الطلبة للمشكلة:

- أن يتمكن المتعلم من الربط بين العناصر بكلمات رابطة.
- أن يتمكن المتعلم من تحديد المكونات وما ترتبط به من معرفة وخبرات.
- أن يتمكن المتعلم من تحديد ما يحتاجه من معرفة أو خبرات.
- أن يتمكن المتعلم من تقرير مدى توافر المعرفة اللازمة لديه.
- أن يتمكن المتعلم من السعي بنفسه أو المجموعة للحصول على المعرفة اللازمة من مصادرها.

ثالثاً: تعداد البدائل والحلول الممكنة:

يقصد بالبدائل والحلول صور الحل الافتراضية، وهي عادة تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة، وترتبط قيمة الحلول التي يتوصل إليها الطلبة بقيمة المعرفة والخبرات لديهم.

وترتبط أيضاً بوضوح المخزون المعرفي الذي يسهل استدعاؤه واستخدامه، وتوظيفه للوصول إلى الحل.

ويمكن أن يتدرب الطلبة على هذه المرحلة في أثناء كل درس أو موضوع، حتى تتحقق لدى الطلبة مهارة استخراج بدائل ثنايا النص، أو الموضوع، أو الفقرة، أو الدرس.

تصاغ البدائل عادة على صورة جملة خبرية توضح العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويعتمد الطلبة في استدخال العلاقة على طبيعة البنى النظرية المنطقية المتضمنة في المشكلة، وأن يقل اعتماد العلاقة الظاهرية في بناء البديل. لذلك يتوقع من الطلبة أن يستدلوا بالعلاقة بدلالة سلوك أو إشارة أو أمارة أو منبه يدعم ذلك.

يتأثر تعدد البدائل ووفرتها، وعمقها بمجموعة من العوامل يمكن ذكر بعضها بالآتي:

1) وجود مخزون معرفي وخبراتي غني.
2) وجود أسلوب معالجة تدرب عليه الطلبة أثناء تعاملهم.
3) وجود منهجية أخذت صورة الآلية لمعالجة المشكلات التعلمية.
4) وجود مواد وخبرات منظمة للتفاعل معها وفق برنامج مدروس.
5) تدريب الطلبة في مواقف مختلفة لصياغة بدائل وحلول للمشكلات.
6) تدريب الطلبة على استيعاب معايير البديل الفاعل وصياغته.

دور المعلم في استخراج البدائل لدى الطلبة:

كما هو معروف أن دور المعلم في هذه الإعدادات التربوية قد تحدد بالمنظم الميسر، والمسهل، والمشرف، والمعد، والمعزز، وبالتحديد يكون دور المعلم في هذه المرحلة.

- إعداد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات.
- تدريب الطلبة على آلية هذه المرحلة.
- تزويد الطلبة بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة البدائل.
- نشر البدائل التي يتوصل إليها الطلبة والمجموعات إلى الطلبة الآخرين.
- مناقشة البدائل بهدف تعديلها وتحسينها لديهم.
- تسجيلها على السبورة أو على لوحة قابلة للمراجعة أو التعديل.

دور الطالب في استخراج البدائل:

المتعلم هو أحد الوحدات المهمة المركزية التي ينبغي أن تكرس له كل الفاعليات والمهمات، فالمتعلم نشط حيوي، فاعل، نام، متطور، منظم، ويمكن تحديد أدوار الطالب في هذا المجال بالأمور الآتية:

- ينظم المعرفة، ويزينها بالطرقة التي تساعده على الفهم والاستيعاب.
- يصوغ المشكلة بدقة لكي يصوغ البدائل المناسبة.
- يحصل على المعرفة والخبرة اللازمة من أمكنتها المناسبة من مراجع، كتب، الكتاب المدرسي المقرر.
- التدفق الذهني لعدد كبير من البدائل.
- اتخاذ القرار بعدد البدائل المناسبة، وتحديد المعيار الذي تم وفقه تبنيها كبدائل مناسبة.

رابعاً: التخطيط لإيجاد الحلول:

تتضمن هذه العملية بناء مخطط لإيجاد الحل، وتكرس هذه المرحلة لغربلة البدائل، ويتم ذلك بأن يبذل الطالب جهداً ذهنياً متقدماً لاتخاذ قرار بشأن البديل، أو البدائل التي ستضمن العمل والتجريب.

ويمكن ذكر المهارات المتضمنة في هذه المرحلة بالتالية:

- تحديد المجال المعرفي والمهاراتي والخبراتي الذي يقع ضمنه البديل.
- تحديد المواد والخبرات المتعلقة بالبديل والضرورية له.
- تحديد المهارات اللازمة للنجاح في معالجة البديل.
- حصر الإشارات أو الأمارات التي تدل على المجال.
- تحديد النواتج بصورة نظرية استناداً إلى الإشارات المتوافرة.
- توظيف آلية اختبار والتحقق للبديل وفق خطوات أو مراحل.

دور المعلم في التخطيط:

ويمكن ذكر دور المعلم في التخطيط في الممارسات الآتية:[3]

- مساعدة الطلبة على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية.
- مساعدة الطلبة على الحصول على المواد اللازمة.
- مساعدة الطلبة على صياغة النواتج المستندة على المجال.

دور الطالب في التخطيط:

- اتخاذ قرار لتوفير المعرفة والخبرات والمهارات اللازمة للبدائل.
- تحديد المواد اللازمة.
- الحصول على المعرفة والمواد اللازمة.

---

(3) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

- صياغة النواتج بصورة قابلة للملاحظة وفق معايير.
- أن يخبر نفسه عن طريق الحديث الذاتي بوساطة الخطوات التي سيتم وفقها التحقق من البديل.

خامساً: تجريب الحل واختباره والتحقق منه:

تتضمن هذه المرحلة إخضاع البديل الذي تم اعتباره للتجريب بهدف التحقق منه. ويمكن تحديد معايير القابلية للتجريب والحل والتحقق منه بالآتي:

- الصياغة الدقيقة للبديل.
- صياغة البديل بدلالة أداء قابل للملاحظة والحل.
- صياغة البديل ملائماً لظروف المجال والخبرة.
- صياغة البديل من وجهة نظر عملية أدائية.

ويمكن تحديد الشروط التي لا بد من توافرها حتى تنجح مهمة تجريب الحل واختباره والتحقق منه وهي كالتالي:

- توافر بديل يتصف بصياغة لغوية دقيقة.
- توافر بديل مصاغ على صورة قابلة للحل.
- توافر المواد والخبرات والمعرفة اللازمة لإجراء الحل وتطبيق البديل.
- توافر خطوات آلية تطبيق الحل واختباره.
- توافر صياغة دقيقة نسبياً لما سيتم الوصول إليه بعد التحقق.

دور المعلم في التحقيق:[4]

- إعداد المواد والخبرات اللازمة للتجريب.
- تنظيم موقف التجريب والتحقق من البديل.
- التأكد من توافر خطة التنظيم لإجراء التجريب والتحقق من البديل.
- التأكد من نجاح خطة السير في الخطة لإجراء التجريب والتحقق.
- تحديد الموعد والزمن والتحقق من النواتج.
- تقييم مستويات الأداء وبناء برنامج للعمل اللاحق.

دور الطالب في التحقيق:

- إعداد الموقف وتنظيمه لإجراء وتطبيق الخبرة.
- اختبار وتجريب البديل والتحقق منه.
- صياغة النواتج بدلالة سلوك قابلة للملاحظة.
- وصف لما يصل إليه وصفاً دقيقاً مفصلاً.

سادساً: تعميم النتائج:

إن مضمون هذه المرحلة ينصب على ما يصل إليه المتعلم من نواتج مترتبة عن الاختبار والتجريب، أو التحقيق، يقوم بتعميم هذه النتيجة على الحالات المشابهة أو القريبة في المتغيرات في البديل أو المشابهة في العلاقات القائمة أو المتضمنة ضمن البديل أو المتغير.

---

(4) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

ويترتب على ذلك ما يلي:

- توفر زمن لدى الطلبة والمعلمين للوصول إلى الخبرة.
- زيادة كمية المعرفة والخبرة وتوسعها في مجالات مختلفة.
- ارتقاء الخبرة والمعرفة المتراكمة لدى الطلبة.
- زيادة فاعلية المعرفة المتراكمة لدى الطلبة.

وتتطلب مهارة تعميم النتائج توافر عدد من الشروط وهي:

- توافر نتائج مترتبة عن التجريب أو التطبيق والتحقق.
- صياغة النتائج على صورة جمل خبرية وفق علاقة بين متغيرات.
- صياغة النتائج على صورة مجموعة من الجمل الخبرية البسيطة.
- صياغة النتائج على صورة جملة خبرية إيجابية وسلبية تمثل علاقات.

دور المعلم في التحقيق:

ويمكن تحديد دور المعلم في تدريب الطلبة على تحقيق هذه المهارة في الأداءات الآتية:[5]

- مساعدة الطلبة على تسجيل النتائج والشروط، والظروف والإجراءات التي تم الوصول فيها إلى النتائج.
- مساعدة الطلبة على وصف الحالة التي انطبقت عليها النتائج وصفاً دقيقاً.

---

(5) علي راشد: خصائص المعلم العصري وادواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.



- تحديد عناصر التشابه، والاشتراك بين الحالات التي تم التطبيق عليها والحالات التي يراد نقل التعميم إليها.
- مساعدة الطلبة على صياغة محددات تمنع تعميم النتائج عليها.

دور الطلبة في التحقيق:

ومن أجل تحقيق مهارة تعميم النتائج لدى الطلبة، فإن ذلك يتطلب تحديد دور الطلبة في هذه المرحلة وهي:

- صياغة النتائج بصور مختلفة.
- صياغة النتائج بصور إيجابية وبصورة سلبية.
- تحديد العناصر التي حدثت ضمنها النتائج.
- تحديد الشروط وتعدادها التي ظهرت ضمنها النتائج.
- تحديد الشروط الجديدة التي يمكن تعميم النتائج عليها.

سابعاً: نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة:

إن مهارة نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة تلخص في:

1. وجود عناصر مشتركة بين المشكلة والمشكلات الجديدة.
2. توافر عناصر التعميم المرتبطة بالتشابه في الظروف والحالة.
3. توافر نشاط المتعلم وسعيه المتواصل لنقل الخبرة إلى مواقف جديدة.

ويمكن تحديد الشروط التي يتم نقل الخبرة والتعلم فيها إلى مواقف جديدة وهي:

- التشابه بين عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة.

- التشابه بين العلاقات التي تضمها المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة.
- التشابه والاشتراك في عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة.
- التشابه في درجات التعميم وشروطه وظروفه في المشكلة الجديدة.
- التشابه في الهدف.

دور المعلم في تهيئة الظروف المناسبة:

- مساعدة الطلبة على التعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة، وعناصر المهارة التي تم إتقانها كذلك.
- مساعدة الطلبة على إدراك التشابه أو الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها أدائياً والمهارة الجديدة بهدف الإعداد والتجهيز لها.
- تنظيم عدد من المواقف يمكن نقل المهارات التي تم استيعابها لمعالجتها.
- تنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة الطلبة يمكن للطلبة فيها ممارسة أدائهم ومهاراتهم التي استوعبوها.

دور الطلبة في تعلم مهرة حل المشكلة:

ويلعب الطلبة دوراً بارزاً محورياً في تعليم مهارة حل المشكلة، وذلك بالآتي:

- استيعاب عناصر الخبرة الجديدة ومتطلبات المهارة الجديدة.
- التأكد من توافر الاستعدادات اللازمة للمهارة الجديدة.
- اكتشاف العناصر المشتركة بين المهارة السابقة والمهارة الجديدة.
- تعداد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها والمهارة الجديدة لحل المشكلة.

- تنظيم خبرات الطلبة لتحديد ما يحتاجونه من متطلبات لتحقيق المهارة.
- أن يتحدث الطلبة عن طبيعة المهارة المتضمنة في المشكلة الجديدة.
- أن يبني الطلبة مواقف جديدة تتطلب استخدام المهارة التي تم تخزينها.

حل المشاكل الصفية وأثره في التعليم الفعّال

يرتبط التدريس المبدع بطرائق، وأساليب التدريس المثيرة للفكر، وإدارة الديمقراطية للنقاش، وإحداث التعلم، وتحقيق دافعية التعلم الذاتي. ويرتبط أيضاً بالتدريس المنظم وفق خطط مرسومة ومدروسة، تعتمد على مهارات التدريس الأساسية لتحقيق التدريس المتميز الفعال. والتدريس المبدع علاقة إنسانية يغلب عليها الحب، والتسامح، والحرية، بل هو مسرح إنساني تلعب فيه العلاقات الشخصية بين المتعلم، والمعلم دورًا مؤثرًا في معنوياتهم، ودافعيتهم، وتعلمهم.

ولا يمكننا تحقيق ذلك إلا من خلال معلم مبدع يتمتع بالصفات التالية: [6]

- فنان، وممثل يمتلك أدوات التدريس المناسبة والفعالة، يأسر بها خيال المتعلمين، ويتحدى عقولهم بتشكيلاته الفكرية، وحركاته الوجدانية.
- يقيم علاقات بينيه ناجحة مع المتعلمين، ويصل إلى مستوى رفيع من الاتصال الشخصي معهم.
- يحول درسه من مجرد مثيرات، واستجابات إلى موقف إنساني مشبع بالدفء، وتميزه التقنية، وفيه يستمر المتعلمون في حالة من النشاط العقلي، والاستغراق في الدرس، والتفاعل معه عبر علاقات وثيقة من الود، والاحترام، والتسامح، تدعو إلى تعزيز التواصل وإثارة التفكير باستمرار.

---

(6) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

النظام المدرسي

الأهداف الأساسية للنظام في المدرسة هو تهيئة الظروف المناسبة، والمناخ الاجتماعي الملائم الذي يشجع، ويساعد على نمو الخصائص، والعادات التي تحقق أكبر قدر ممكن من الانضباط الذاتي، والمواطنة الصالحة في كل تلميذ.

أهداف النظام في الفصل:

الهدف الأساس للنظام داخل غرف الدراسة يتوقف على التالي:

1. تنمية الفهم، والمثل العليا، والاتجاهات، والعادات، وغيرها من مكونات السلوك السوي التي تضمن أن يكون مسلك كل تلميذ مسلكا اجتماعيا، دون الحاجة إلى استشعاره الخوف، أو ممارسة أي ضغوط سوى ما ينعكس من آراء أقرانه.
2. تنمية السلوك الاجتماعي عند التلميذ.

ويتميز الموقف النظامي في الفصل بخصائص يمكن حصرها في الآتي:

1. ينشغل التلاميذ بمواد، وأنشطة تعليمية ذات قيمة علمية هادفة لتثير اهتمامهم، وتشدهم إلى الدرس.
2. انعقاد اتجاهات التعاون بين المدرس وطلابه، وإظهار حسن النية.
3. يصدر السلوك الاجتماعي، والخلقي السليم عن التلاميذ احتراما لجماعة الأقران، ونتيجة للجهود التعليمية التعاونية، أكثر منه نتيجة لهيمنة المعلم عليهم عن طريق إثارة الخوف في نفوسهم.
4. يتحرر التلاميذ من عوامل القلق والإحباط المصطنعة الناجمة عن فرض إرادة الكبار الراشدين على جماعة المراهقين.

الموقف من السلوك غير السوي للتلميذ:

تختلف أنواع السلوكيات غير المرغوب فيها، وعدم التكيف لفرد دون الآخر، وذلك حسب العوامل التي ساعدت على نشوء السلوك غير السليم لديه. من هنا يتعذر وضع قائمة مقترحات يعمل بها في مثل هذا الموقف بالنسبة للأفراد جميعا، غير أن هناك اعتبارات تفيد عند معالجة هذه الحالات أهمها:

1. لا تؤخذ المخالفات البسيطة على أنها خطيرة. (يراعى البيئة، والعوامل التي أدت إلى وجودها).
2. الهدف من العقاب هو تحقيق تكيف التلميذ. (شريطة ألا يكون الهدف من العقاب هو الإرهاب، لأنه ممنوع أخلاقيا، وسلوكيا).
3. ينبغي تحري أسباب السلوك السيئ قبل توقيع العقاب.
4. إذا كانت المخالفة السلوكية ناجمة عن عجز في إتباع النظام المفروض من المدرسة، يراعى تعديل النظام بحيث يساعد على تحقيق السلوك السوي.
5. يختار العلاج طويل المدى الذي يمنع تكرار السلوك غير السليم.
6. إذا كان الاتجاه النفسي العام للجماعة لا يرضي المدرس فلا يعاقب أحد التلاميذ عليه.
7. يراعى حاجات التلميذ المخطئ، ومدى جسامة خطئه عند العقاب.
8. يوقع العقاب مباشرة عند ارتكاب الخطأ للربط بينهما.
9. من الخطأ أن يتعقب المدرس تلميذا، لتجنب الضرر بصحته النفسية.
10. عدم إظهار الغضب عند معاقبة التلميذ.
11. توحيد أساليب الانضباط في الصف الواحد، بل وفي جميع الصفوف الدراسية.

12. التلميذ المذنب هو الذي يعاقب فقط، لا الفصل كله.

13. طريقة العقاب وشكله ينبغي أن يمكننا التلميذ من القدرة فيما بعد على استعادة احترامه لذاته.

السلوك الطلابي السليم وكيفية المحافظة عليه:

الإدارة الصفية:

يراعى في الإدارة الصفية الجيدة الآتي:

1) الاعتماد على التخطيط الدقيق لتنظيم حجرة الدراسة.

2) الاهتمام بالقوانين الضابطة لإدارة الصف.

3) الإجراءات اللازم إتباعها للمساعدة على أداء الأنشطة الجماعية:

أ. استخدام المواد واللوازم.

ب. تعيين الطلاب في مجموعات.

ج. أهداف الطالب ومشاركته.

د. الفرق التعلمية التعاونية.

ه. الإشارات كعمل وسلوك وحركة تستخدم للفت انتباه الطالب.

و. الإعلانات المدرسية العامة. (مراعاة الاستماع إليها).

ز. المواد، والأجهزة الخاصة كالحاسوب، والحيوانات الحية. (يجب تحديد أنظمة، أو قوانين للوصول إليها، واستخدامها).

ح. أوقات الخروج إلى الفسح، أو الصلاة. (ينبه الطلاب إلى إخلاء مقاعدهم، أو ترك عملهم عليها).

المعالجة الفورية للسلوك غير المقبول:

تعتبر المعالجة الفورية للسلوك غير المقبول من الأمور الهامة، بغرض تجنب استمراره وانتشاره.

أما السلوكيات التي ينبغي أن نهتم بها فهي:

1. عدم المشاركة في الأنشطة التعلمية.
2. عدم الانتباه لفترات طويلة، أو تجنب العمل.
3. المخالفة الواضحة للقوانين والإجراءات الصفية.

طرق معالجة السلوك غير المقبول:

1. إعادة انتباه الطالب إلى المهمة التي انشغل عنها بعمل آخر.
2. أن يتواصل المعلم بالنظر مع الطالب، أو الاقتراب منه مع استخدام الإشارة.
3. تذكير الطالب المخالف بالإجراء الصحيح.
4. حث الطلاب بالتوقف عن الأسلوب غير المناسب، ثم مطالبتهم بالعودة إلى البدء في النشاط البناء.

كيفية إدارة المخالفات السلوكية:

ليس الغرض هنا التقليل من شأن المدرس في حل المشاكل الصفية، وإنما وجوب النظر إلى قائمة الاستراتيجيات الملائمة للموقف، أو المشكلة، عاملين قدر المستطاع على جعل الأشياء التي تعطل البرنامج التعليمي في أدنى حدودها، ومحسنين في نفس الوقت تكيف الطالب الإيجابي، وسلوكه المنتج. وقبل أن نستعرض الطرق التي يمكن بوساطتها حل تلك المشاكل السلوكية الطلابية،

ينبغي أن نستعرض معا أهم هذه المخالفات السلوكية التي يمكن ارتكابها من قبل الطلاب داخل غرف الدراسة، أو خارجها ضمن حيز المدرسة.

أهم المخالفات السلوكية:

المخالفات التافهة، وتشمل:

1. عدم الانتباه لفترة طويلة.
2. التحدث عند الانتقال من نشاط لآخر.
3. الغفلة لفترة طويلة.
4. التوقف القصير أثناء العمل على مهمة ما.

المخالفات البسيطة، وتشمل:

1. جهر الطلاب بالإجابة.
2. مغادرتهم للمقاعد بدون إذن.
3. قراءة، أو أداء عمل لا علاقة له بالدرس أثناء الحصة.
4. تناول بعض الحلوى أثناء الحصة.
5. إلقاء نفايات في غرفة الصف.
6. التناول المفرط للأحاديث الاجتماعية أثناء الأنشطة الفردية، أو الجماعية.

المشاكل الحادة:

كثيرا ما يرتكب الطلاب بعض المشاكل التي يمكن وصفها بالحادة تمييزًا لها عن المخالفات السابقة، ولكنها محدودة المدى، والتأثير، وتشمل:

1. قيام الطالب بأشياء خارجة عن نطاق المهمة، وبشكل مستمر.
2. عدم إنجاز الطالب آخر مهامه المكلف بها إلا نادرا.
3. إخفاق الطالب باستمرار في الالتزام بالقوانين الصفية المتعلقة بالتحدث، والحركة داخل حجرة الدراسة.
4. رفض الطالب أداء أي عمل يكلف به.
5. محاولة الطالب التخريب لمحتويات الصف.
6. الغش في الاختبار.

المشاكل المتفاقمة:

تشمل هذه الفئة المخالفات البسيطة، والمشاكل الحادة التي أصبحت تشكل تهديدا للنظام والبيئة التعليمية، وأهم تلك المشاكل:

1. تجول العديد من الطلاب داخل حجرة الصف بمحض إرادتهم.
2. استمرار الطلاب في الجهر بملاحظات غير مهمة مما يؤثر على أنشطة تطوير المضمون.
3. الأحاديث الاجتماعية التي تستمر بنفس الصخب بالرغم من طلب المعلم بصفة متكررة التزام الهدوء، مما يعمل على تشتيت انتباه الطلاب الآخرين.
4. الرد على المعلم بطريقة غير لائقة، ورفض التعاون معه، مما يسبب له الإحباط، كما يؤدي إلى إفساد الجو الصفي.

نتائج المخالفات والمشاكل السلوكية الصفية:

يترتب على تفاقم المخالفات، والمشاكل السلوكية الصفية، والمخالفة للإرشادات والقوانين المتعلقة بالسلوك، انهيار النظام الإداري والتعليمي الصفي، وتقلل من زخم الأنشطة الصفية.

استراتيجيات الإدارة الصفية

من المفيد استخدام استراتيجيات معينة لإدارة الصف، ولكن من الصعب شمولية تلك الاستراتيجيات، واحتوائها لكل المخالفات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن طالب، أو مجموعة من الطلاب، وذلك لتباين تلك المخالفات وتنوعها، واختلاف العوامل المسببة في صدورها من طالب لآخر. من هنا سنركز على أهم هذه الاستراتيجيات مع الأخذ بعين الاعتبار بعض التوصيات الأخرى المساندة لها.

أولاً: التدخلات البسيطة:

1. التلميحات، أو الإشارات غير اللفظية. (رفع السبابة).
2. التلميح اللفظي. (التنبيه على الالتزام بالقوانين الصفية).
3. مواصلة النشاط التالي بسرعة. (عدم ترك فراغ بين نشاط وآخر).
4. القرب الجسمي. (على المعلم أن يكون أكثر قربا من الطلاب مع استخدام الإشارات غير اللفظية).
5. لفت انتباه الطلاب جميعا. (طرح أشكال أوسع من المشاركة).
6. إعادة توجيه السلوك. (التذكير بالسلوك المناسب، كالجلوس على المقاعد بهدوء).
7. تقديم النشاط التعليمي اللازم. (كأن يتفقد المعلم عمل الطالب، أو يطرح أسئلة قصيرة، أو يقدم المساعدة اللازمة).
8. إصدار أمر بإيقاف السلوك. (على المعلم أن يخبر الطالب، أو المجموعة بالكف عن السلوك غير المناسب).

9. إتاحة الفرصة للطالب للاختيار. (يراعى إبلاغ الطالب بأن لديه الفرصة للاختيار: إما أن يتصرف بشكل مناسب، أو أن يستمر في مخالفته، وينتظر العقاب المقرر، كإخباره القيام بعمله بهدوء، أو يجلس وحده حتى يؤدي النشاط الذي كلف به).

ثانياً: التدخل المعتدل:

الاستراتيجيات الواردة في هذه المجموعة عبارة عن عقوبات معتدلة، تعمل مباشرة على إيقاف المشكلة السلوكية. وهي تنطوي على إمكانية أكبر لحدوث مقاومة، وأهم هذه الاستراتيجيات الآتي:

1. التوقف عن منح الطالب امتيازا، أو نشاطا مرغوبا. (كعدم منح الطالب المسيء حرية الحركة في غرفة الصف بدون إذن).
2. إبعاد، أو نقل الطالب، أو المجموعة المخالفة من أماكنهم.
3. استخدام الغرامة، أو الجزاء. (مطالبة الطالب بتكرار عمل ما).
4. أن يوقع المعلم جزاء الحجز. (عدم السماح للطالب المخالف، أو المجموعة المخالفة بالنزول، أو الخروج إلى أماكن التفسح أثناء الفسحة).

التدخل الأوسع:

في حالة عدم استجابة الطلاب للتدخل البسيط، أو المعتدل، وعندما يستمر سلوكهم في تعطيل الأنشطة الصفية، وفي التأثير سلبيا على تعلمهم، وتعلم الآخرين، يراعى استخدام واحدة، أو أكثر من الاستراتيجيات التي سنذكرها، لأن استخدامها يساعد المعلم في التقليل من السلوكيات غير المرغوب فيها. وأهم هذه الاستراتيجيات:

1. العقد الفردي مع الطالب المخالف.

2. الاجتماع مع ولي أمره.

3. استخدام نظام إشارة (X).

4. إتباع أسلوب حل المشكل وهو كالتالي:.

أ. تحديد المشكلة.

ب. مناقشة الحلول البديلة.

ج. الحصول على التزام بتجربة أحد تلك الحلول، وحسب الظروف.

5. استخدام الإجراء الداخلي التالي:

أ. الإشارة غير اللفظية، أو اللفظية إذا لم يتوقف الطالب عن المخالفة.

ب. أن يطلب المعلم من الطالب المخالف إتباع القانون المطلوب.

ج. إذا استمر السلوك نقوم بوضع خطة لمعالجته.

د. إذا واصل الطالب المخالف سلوكه غير المرغوب فيه يطلب منه الانتقال إلى مكان معين من الصف لكتابة خطة علاجية.

ه. إذا رفض الانتقال يرسل إلى مكتب المدير لوضع الخطة.

بعض المشاكل السلوكية الخاصة

إضافة إلى الأنواع العامة من المشاكل السلوكية الطلابية، هناك أنواع محددة من المشاكل الشائعة الحادة التي تستحق أن يفرد لها استراتيجيات معينة لمعالجتها، وأهم هذه المشاكل:

أولاً: التصرف بطريقة غير لائقة مع المعلم، وتشمل:

أ. الحديث الوقح من وراء ظهر المعلم.

ب. الملاحظات الجافة، أو غير المهنية.

ج. الجدال.

د. الإيماء بحركات معينة.

تنبيه: عند معالجة هذا النوع من المخالفات السلوكية يراعى الآتي:

1. عدم المبالغة في رد الفعل.
2. تجنب الجدال مع الطالب.

الحل المقترح:

1. إبلاغ الطالب بأن سلوكه غير مقبول.
2. الإشارة إلى قانون صفي عام. (كاحترام الآخرين، وكن مؤدبا).
3. إذا تكررت المخالفة، أو كان التعليق الأصلي يتصف بالوقاحة التامة، عندئذ يمكن للمعلم استخدام نوع آخر من الجزاءات يراه مناسبا.
4. إذا كان سلوك الطالب مزعج جدا لبقية الطلاب، أو استمر طويلا في أسلوبه غير السليم، يمكن للمعلم أن يرسله إلى مكتب مدير المدير، ولا يسمح له بدخول الصف حتى يوافق على التصرف السليم بشكل مناسب.[7]

---

(7) حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.

ثانيا: عدم تنفيذ العمل بشكل مزمن:

من المشاكل السلوكية التي يعاني منها كثير من الطلاب، عدم إنجاز الأعمال المسندة إليهم باستمرار، وأحيانا يخفقون في إنجازها في فترة مبكرة من العام الدراسي، وفي كثير من الأحيان يقوم الطالب بأداء بعض الأعمال، وترك بعضها الآخر، فيتراكم عليه العمل باضطراد إلى أن يخفق في أداء العمل كلية.

الحل:

ينبغي على المعلم الربط بين أداء العمل، وبين الدرجة الممنوحة عليه للطالب. ومن الأفضل معالجة المشكلة قبل أن يتمادى الطالب فيها، كما يلي:

1. على المعلم أن يقدم حافزا ما كالنجاح في المادة.
2. جمع عمل الطالب باستمرار، وتفقده أولا بأول.
3. تجزئة العمل، مع مطالبة الطالب بإنجاز الجزء الأول منه ضمن فترة محددة.

ثالثاً الشجار:

غالبا ما يكون الشجار في الساحات، أو الممرات، أو الأفنية، فإذا حدث داخل الفصل على المعلم أن يتدخل تدخلا مباشرا، أو غير مباشر. غير أن تدخله ينبغي أن يعتمد على تقديره لما يستطيع فعله دون إلحاق أي ضرر بأطرف الشجار.

الحل:

لا بد للمعلم من الاطلاع على الإجراءات الخاصة بمعالجة الشجار، ثم كتابة تقرير عن المشكلة ورفعه إلى مدير المدرسة، ومن ثم يتخذ المدير الإجراء المناسب.[8]

---

(8) علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

رابعاً: السلوكيات العدوانية الأخرى:

هناك بعض السلوكيات العدوانية الأخرى غير الشجار، تحدث في غرفة الصف، وتشمل الآتي:

1. التنابز بالألقاب.
2. التسلط، أو الوقاحة تجاه الطلاب الآخرين.
3. الاعتداء البدني بشكل مزاح.
4. الدفع بقوة، والصفع.

الحل:

1. ينبه على الطلاب المعتدين، أن مثل هذه السلوكيات تعتبر غير مقبولة، حتى ولو كانت على سبيل المزاح.
2. على المعلم الرجوع إلى القوانين الصفية لمعالجة المشكلة. كاحترام الآخرين، أو عزل الطلاب ذوي السلوكيات غير المسؤولة.

خامساً: تحدي المعلم، أو التخاصم معه:

إذا وقع مثل هذا السلوك السيئ، فإنه يشكل تهديدا للمعلم، وخاصة إذا وقع أمام الطلاب الآخرين، كما أن هذا السلوك العدواني قد يستمر، ويتفاقم، إذا سمح للطالب القيام به دون مساءلة، أو عقاب، ومن المحتمل أن يفتح الباب أمام الطلاب الآخرين لارتكاب نفس السلوك.

الحل:

1. ينبغي على المعلم أن يحاول نزع الفتيل، من خلال جعل المشكلة مشكلة خاصة، ومعالجتها بشكل فردي مع الطالب إن أمكن.

2. إذا وقع السلوك أثناء الدرس، ولم يكن حادا، يجب على المعلم أن يعالجه بشكل موضوعي، وأن يتجنب صراع القوة مع الطالب.

3. على المعلم الا يتورط في جدال مع الطالب.

4. أن يبن له أن سلوكه غير مقبول، ويحدد له نوع العقاب بوضوح.

5. مراعاة الإصغاء إلى وجهة نظر الطالب.

6. أما في الحالات الحادة، والنادرة (كعدم استجابة الطالب للمناقشة، أو رفضه لأن يكون هادئا، أو يصر على عدم مغادرة حجرة الدراسة) . يرسل المعلم طالبا إلى مكتب المدير لإبلاغه بالأمر.

المراجع

- أبو زينة، فريد كامل: الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، 2010 م.
- باري جيمس، .. اتجاهات مستخدمة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرّد، ، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، معهد التربية، بيروت.
- جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 2006 م.
- الحسون، عبد الرحمن عيسى وآخرون: طرائق التدريس العامة للصف الثالث معاهد إعداد، ط6، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد، 2002 م.
- حميدة، امام مختار وآخرون: مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000 م.
- حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط3، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007 م.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة، 2008 م.
- الخليلي، خليل يوسف وصباريني، محمد سعيد: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الاولى، ط4، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية، 2007 م.

- يتون، عايش محمود: أساليب تدريس العلوم، الطبعة العربية الاولى، الاصدار الرابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2001 م.
- السعدني، عبد الرحمن محمد،، ، فاعلية استخدام التعليم التعاوني على تحصيل في العلوم ودافعيتهم للانجاز،، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2006م.
- شبر، خليل ابراهيم وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، 2006 م.
- العزي، ميادة طارق عبد اللطيف، ،، أثر استخدام أشكال وخرائط المفاهيم في تغيير المفاهيم الأحيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الأحياء ،، أطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، 2000م.
- علي راشد: خصائص المعلم العصري وأدواره والاشراف عليه – تدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002 م.
- المحيسن، ابراهيم بن عبدالله: تدريس العلوم تأصيل وتحديث، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، 1999م.
- نادر، سعد عبد الوهاب: طرائق تدريس العلوم والرياضيات، ط4، مطبعة الصفدي، 2005 م.
- نادر، سعد عبد الوهاب وآخرون: طرائق تدريس العلوم ، ط3، مطبعة المعارف، بغداد، 2000م.
- النجدي، أحمد وآخرون: المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.

- أبو زينة، فريد كامل: الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، ط6، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، 2002 م.
- حيدر، عبد اللطيف حسين: تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط1، دار الحادي للطباعة والنشر، تعز، الجمهورية اليمنية، 2007 م.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة، 1996 م.
- زيتون، عايش محمود: أساليب تدريس العلوم، الطبعة العربية الاولى، الاصدار الرابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2001 م.
- شبر، خليل ابراهيم وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، 2005م.
- نشوان، يعقوب حسين: الجديد في تدريس العلوم، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، 2002 م.
- زيتون، عايش محمود: أساليب تدريس العلوم، الطبعة العربية الاولى، الاصدار الرابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2001 م.
- الدكتور مراد علي عيسى سعد . الضعف في القراءة وأساليب التعليم - الطبعة الثانية 2012
- الدكتور خالد عمران – أساليب التعلم (الذاتي والالكتروني والتعاوني) - الطبعة الثالثة 2011
- الأستاذ الدتور محمد جاسم العبيدي – أساليب التدريس وسيكلوجية تفريد التعليم والتدريب 2013

- الدكتور سلطان بن عبدالله – صعوبات التعلم (التعليم – التدريس – الأساليب) – 2013
- الدكتور بسام عبدالله – مفاهيم تدريسية في العلوم – الطبعة الأولى 2012
- الأستاذ وليد أحمد جابر – طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية – الطبعة الثانية 2012
- د. فكري حسن ريان، التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، مكتبة علا، الطبعة الثالثة: 1995م.
- رسالة المعلم: مجلة دورية مهنية أسست عام 1956م، تصدر عن وزارة التربية والتعليم – الأردن، العدد المزدوج الثاني- المجلد الثالث والثلاثون، الخاص بتدريب المعلمين، أيلول: 1992م.
- رشدي لبيب، و د. فايز مراد مينا، ود. فيصل هاشم شمس الدين، المنهج (منظومة لمحتوى التعليم)، مطبعة دار الثقافة / القاهرة الطبعة الأولى عام 1984م، صفحة: 96 – 100.
- أكثر من (25) خمس وعشرين محاضرة في التربية القيت في مركز التدريب التربوي والمدارس الثانوية، تشمل التالي: الإعداد الكتابي على ضوء الأهداف السلوكية، الأهداف السلوكية، الإدارة الصفية، الأسئلة الصفية، الوسائل التعليمية، أساليب التدريس، التدريس المعاصر الفعال، المكتبة المدرسية، القياس والتقويم، الاختبارات، تدريس المفاهيم، تعليم مهارات التفكير، مهارات الاستماع، أنواع التفكير، التفكير الإبداعي، العصف الذهني وحل المشكلات، التغذية الراجعة، مهارات التفكير والتفكير الناقد، وغيرها. للدكتور مسعد محمد زياد والذي يعد أحد أبرز التربويين العرب في العصر الحديث.

- علم النفس التربوي – د. جليل وديع شكور – الطبعة الأولى 1416هـ – دار عالم الكتب – بيروت – لبنان.
- علم النفس التربوي – د. أحمد زكي صالح – الطبعة العاشرة – مكتبة النهضة المصرية.
- التدريس وإعداد المعلم – د. يس عبد الرحمن قنديل – دار النشر الدولي – الرياض – الطبعة الثانية 1418 – 1998 م.
- التدريس أهدافه وأسسه وأساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته – د. فكري حسن ريان – عالم الكتب – القاهرة – الطبعة الثانية.
- مرشد المعلم – المرحلة الثانوية – يوجيه سي كيم – ريتشارد د كيلرج – عالم الكتب – القاهرة – 1415- 1995 م.
- واقع مشاركة المعلم في صنع القرارات المدرسية – بحث للدكتور / فهد إبراهيم الحبيب – كلية التربية – جامعة الملك سعود.
- ناديا سرور(1998): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 249 – 280.
- إيزيس رضوان(2000) دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة.

الفهرس

الفصل الثاني

مهارات بناء الاختبارات للتدريس الفعّال

الفصل الثالث

مهارات إعداد الدروس في التدريس الفعّال

الفصل الرابع

مهارات التدريس الفعّال باستخدام الاستراتيجيات والوسائل التعليمية

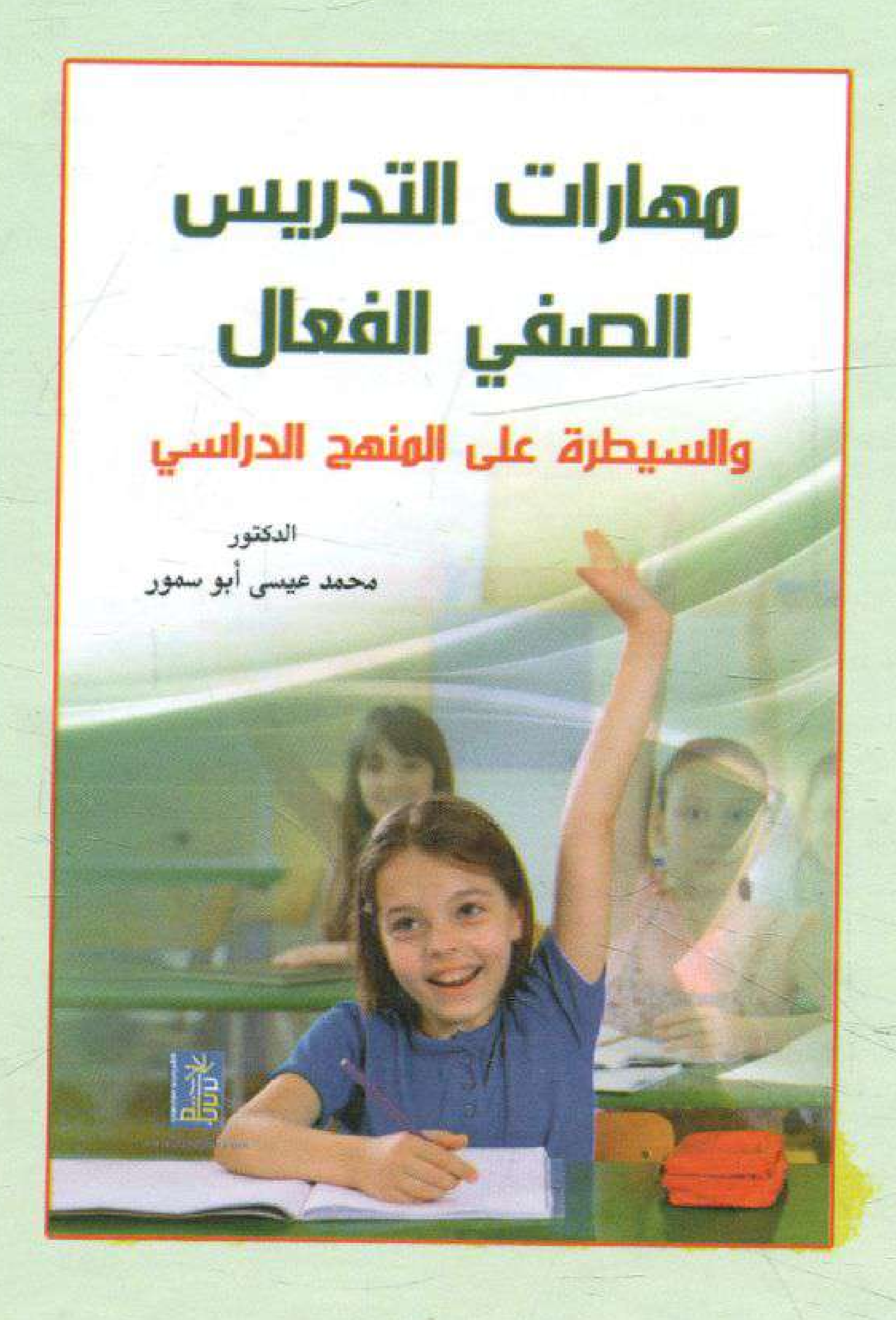
الفصل الخامس

أثر تعلم مهارات التفكير الإبداعي على أساليب التدريس الفعّال.

الفصل السادس

مهارات حل المشكلات لدعم التدريس الفعّال





مهارات التدريس الصفي الفعال
والسيطرة على المنهج الدراسي










عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس: ٠٠٩٦٢٦ ٤٦٤٧٥٥٠ خلوي: ٠٠٩٦٢ ٧٩ ٥٢٦٥٧٦٧
ص.ب: ٧١٢٧٧٣ عمان ١١١٧١ - الأردن
E-mail: dardjlah@yahoo.com
www.dardjlah.com

